Organizadores:

Sérgio Nunes de Jesus
Simone Matia da Silva

EDUCAÇÃO:

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE

Ano 2024

Organizadores:

Sérgio Nunes de Jesus
Simone Matia da Silva

EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE

Ano 2024

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Educação: reflexões sobre políticas públicas e qualidade

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Andria Norman
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Sérgio Nunes de Jesus
Simone Matia da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: reflexões sobre políticas públicas e qualidade / Organizadores Sérgio Nunes de Jesus, Simone Matia da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2253-2
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.532240502

1. Educação. I. Jesus, Sérgio Nunes de (Organizador). II. Silva, Simone Matia da (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

As pesquisas científicas acadêmicas buscam elucidar temáticas que englobam a educação com olhares outros, os quais dialogam sobre as políticas públicas de qualidade no processo educacional. A coleção "Educação: reflexões políticas públicas e qualidade 1" é uma obra que reúne uma diversidade de apontamentos acerca do tema, compilado em dezesseis capítulos sobre a importância da constituição do sujeito no espaço ao qual convive, enquanto agente de transformação social.

Nessa perspectiva, convidamos você – leitor(a), para apreciar a leitura dos seguintes textos elencados: *Base nacional curricular comum (BNCC) e a questão étnico-racial na educação básica* – o qual analisa a BNCC, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a perspectiva antirracista e o silenciamento das questões culturais e étnico-raciais; em *consonância*, o texto *A importância da educação para o desenvolvimento do perfil da pessoa cooperativa* – aborda a dimensão subjetiva do ser humano e os efeitos da educação na formação do perfil da pessoa cooperativa; temos também, o texto *A relação entre o professor e o aluno e as suas implicações na aprendizagem* – o qual analisa a importância da relação entre professor/aluno e sua relevância no processo de ensino/aprendizagem; dessa maneira, a produção do texto *O pensamento político-educacional democrático de Anália Franco* – apresenta a visão de Anália Franco (1853-1919) e sua proposta de construção de uma sociedade democrática, por meio da construção do projeto político pedagógico; como proposta, o texto *Uma investigação sobre as concepções do projeto de vida na educação* – investiga sobre a oferta do Projeto de Vida como componente curricular no Novo Ensino Médio e sua relação com as políticas públicas de educação; o que nos encaminha para a leitura da *Mediação em contexto escolar: perspectivas sobre o seu uso em gestão de conflitos* – ao refletir sobre a contribuição da mediação em contexto escolar, acerca da relevância da gestão de conflitos; vemos também, *A construção de um atlas sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Guarulhos* – o qual observa as relações sociais estabelecidas no âmbito escolar, por meio da observação territorial para a construção de um atlas para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental; em sequência, o texto *Discursos de nacionalização e inspeção escolar na primeira conferência de ensino primário em Santa Catarina (1927)* – traz apontamentos de educadores, políticos e intelectuais catarinenses com foco na nacionalização do ensino, e seus métodos de inspeção e fiscalização.

Certos de que a proposta da Coleção "Educação: reflexões políticas públicas e qualidade 1" é de grande valia em seu contexto literário, continuamos com o texto *Uma análise da razão como indicador social em ações estratégicas na polícia militar* – que destaca a relação dos conhecimentos matemáticos, com

as estratégias adotadas nas ações da Polícia Militar do Pará e sua legalidade operacional; propõe também, o texto *A iniciação científica como ferramenta pedagógica na educação básica: uma experiência com alunos do ensino médio* – ao evidenciar a iniciação científica como ferramenta na educação b*ásica, por meio do* ensino m*édio para o desenvolvi*mento do pensamento crítico e científico; em seguida, o aporte teórico sobre *Arranjos produtivos locais: gestão territorial como ferramenta na construção de bases emancipatórias* – ao abordar a utilização das ferramentas e metodologias disponíveis para a estruturação das relações que contribuam na formação de bases territoriais sólidas; outrossim, direciona no texto *Formação docente em nível superior: análise de política afirmativa em um curso de pedagogia* – ao expor a relevância das políticas afirmativas de incentivo à formação docente em nível superior, para a contribuição da qualidade na educação nacional; em simetria, o proposto por *De A Lagoa do Fauno ao projeto de criação literária: uma docência atenta a experiências da cultura escrita (1970-1980)* – com a objetivo de compreender a necessidade do ensino literário nas escolas, como mecanismo de emancipação da cultura na formação do conhecimento educacional de qualidade; vemos também, *Educação de qualidade para todos: um objectivo e mil obstáculos em países da África Sub-Saariana* – com a análise dos obstáculos que são enfrentados pela educação na África Sub-Saariana, uma vez que, é um continente carente de recursos financeiros, desafios de crises climáticas, pobreza e guerras; dessa maneira, aponta para *A alfabetização no contexto pós-pandemia: reflexões sobre o retorno das aulas presenciais na rede municipal de ensino de Corumbá-MS* – o qual nos convida refletir sobre o retorno das aulas presenciais no contexto pós-pandemia, bem como os desafios para acolher, diagnosticar e traçar estratégias para o avanço na aprendizagem; e finaliza a partir do texto *Os desafios digitais enfrentados na pandemia: uma análise da realidade tecnológica das escolas públicas em contexto pandêmico no município de Petrópolis/RJ* – para elucidar a atuação docente no uso das tecnologias digitais e os desafios encontrados no processo de ensino/aprendizagem no cenário pandêmico.

Nesses vieses, a Coleção "Educação: reflexões políticas públicas e qualidade 1" é uma concatenação que visa contribuir para o avanço na elaboração de políticas públicas na educação, bem como na prática docente rumo a qualidade do ensino-aprendizagem.

Que a leitura seja proveitosa a todos – e que nesse diálogo possamos ter contribuído!

Sérgio Nunes de Jesus
Simone Matia da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 26/01/2024

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva
Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)-Campo Grande, MS. Professora da Educação Básica do Estado do Mato Grosso

Luzia Aparecida do Nascimento
Mestranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)-Campo Grande, MS. Professora da Educação Básica do Estado do Mato Grosso

1 I INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um ensaio teórico que tem como objetivo principal analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva antirracista, questionando o silenciamento com que trata as questões culturais e étnico-raciais. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, para tanto se realizou uma busca no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o tema em pauta, um levantamento de Artigos acadêmicos afins e também uma vasculhada na legislação educacional que precede a Base.

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pode-se dizer que a legislação antirracista construída no Brasil nos últimos anos, forjada por meio de lutas e reivindicações, principalmente dos movimentos sociais e do Movimento Negro, tem avançado no combate ao racismo, e à discriminação racial, principalmente a partir de 2003, com a Lei 10639/2003. Contudo a BNCC, em toda a sua extensão (de 600 páginas), pouco contribui com esta pauta.

Precisamente em 2015 (início da Década Internacional de Afrodescendentes) ocorre o I Seminário Interinstitucional para organização da Base Nacional Comum (BNC), que culminou na instituição de uma Comissão de Especialistas para sua elaboração. No final deste mesmo ano, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar, que viria a ser

homologado em 2017 como BNCC. De acordo com a redação, a Base é uma proposta de caráter normativo, de natureza política que busca a formação humana, integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (2017, p.7). No entanto, tem apostado de modo isolado na ação curricular, como se a mesma fosse suficientes para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, transferindo aos estados e por extensão às escolas a total responsabilidade por essa construção (SANTOS, SILVA, TERRENOS, 2021, p.11).

Negligenciar as questões étnico-raciais nos documentos da Educação Básica é jogar deliberadamente contra a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva para a população afrodescendente. Neste sentido, o documento da Base sugere que as questões étnico-raciais sejam tratadas de forma transversal, transferindo a responsabilidade pelo tema aos estados e municípios, negligenciando a situação perversa de subalternização, inferiorização a que são submetidos os (as) afrodecendentes neste país. E não é demais afirmar que as tensões inter-raciais se intensificaram no Brasil, nos últimos cinco anos.

A BNCC, em sua essência não promove o desenvolvimento de uma educação antirracista, a preocupação do documento é atender as avaliações em larga escala e promover a instrução dos estudantes, mesmo que desarticulada do processo de formação humana e cidadã. (SILVA, 2020, p.9).

No processo de implementação da Base registra-se uma movimentação conduzida nos estados e municípios. Contudo, essa movimentação não foi e não é capaz de apontar o silenciamento com relação às estratégias reais de enfrentamento ao racismo. Não há nada que justifique este silenciamento, já que as desigualdades entre negros e brancos, profundas e historicamente construídas, continuam aumentando de forma alarmante. Neste sentido, ações valorizativas e afirmativas são de fundamental importância para uma efetiva busca por direitos iguais para todos os cidadãos. “As ações valorizativas, por sua vez, são aqui entendidas como aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo”. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 56).

Mesmo com algumas limitações, a questão étnico-racial tem sido contemplada na legislação educacional brasileira nas últimas décadas, assinalando importantes conquistas e possibilitando, de certa forma, o processo de resistência da população negra. Nesta perspectiva, um direcionamento mais contundente da BNCC no sentido de apoiar essa pauta antirracista, que o país já vinha assumindo, era esperado por toda a população afrodescendente.

Quando se refere às aprendizagens essenciais e não inclui uma pauta antirracista entre as prioridades, a BNCC desconsidera a realidade social brasileira, que é racista, preconceituosa e segregadora. Racismo, preconceito e segregação são reproduzidos de forma perversa na escola, prejudicando, em muitos aspectos uma quantidade enorme de

estudantes.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 54% da população brasileira é composta por negros. Neste sentido, "mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial". (GOMES, 2002, p.46)

A escola é dinâmica, relacional e complexa. Esta decisão, de 'amnésia' com relação às questões étnico-raciais não contribui com um coletivo negro, que espera por justiça social desde o processo de colonização. Os fenômenos da discriminação racial, do racismo e do preconceito contra a pessoa negra se atualizam no seio da sociedade e por extensão no interior de cada unidade escolar. Esta é uma realidade da sociedade e da escola brasileira que parece estar longe de ser alterada. Tratar de forma transversal um tema tão urgente e necessário é colocar em xeque o direito de milhares de meninos e meninas à igualdade na escola e na sociedade.

De acordo com Eliane Cavalleiro (2011) o racismo, o preconceito e a discriminação racial presentes na sociedade brasileira influencia a escola desde a Educação Infantil, pois as crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem, desde aproximadamente quatro a seis anos de idade, sendo socializadas, preparadas para o silêncio e para a submissão em relação às demais crianças, às pessoas adultas e ao sistema.

Partindo do exposto, é possível afirmar que a identidade negra é firmada durante a trajetória escolar, desde a mais tenra idade e que o silenciamento é prejudicial para esses sujeitos que estão se constituindo e se desenvolvendo, física e subjetivamente.

> Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário. (GOMES, 2002, p.39).

Focada nas competências e habilidades, a BNCC, se fecha às especificidades étnicas e culturais, negando o movimento que antecede e acompanha o desenvolvimento de todas as capacidades. "O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las". (GOMES, 2002, p.39)

A subvalorização legal dessa pauta no espaço escolar leva à não discussão nas reuniões pedagógicas, nos cursos de formação de professores e na sala de aula. Por fim, autoriza professores e equipes responsáveis pelo fazer pedagógico a ignorarem o assunto, e isso não resolve o problema de quem espera por justiça social.

A Lei 10639/2003 estabelece que a escola deva trabalhar a história da áfrica, dando um sentido positivo para o negro como sujeito histórico, social e cultural, e sua participação na construção do Brasil. Não só como escravo, mas como pessoa que foi escravizada

também pelo seu conhecimento e pela sua habilidade precursora na agricultura, na culinária e no artesanato. E tudo isso pode assumir um significado positivo para jovens estudantes.

Importa garantir o direito à aprendizagem da convivência respeitosa, do sonho com um mundo melhor, mais justo e equânime, a um conhecimento emancipatório para negros e negras, brancos e brancas. Importa a garantia de direitos, para que ninguém seja negligenciado ou lesado nos direitos fundamentais.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao lado do currículo oficial é preciso considerar a existência do currículo oculto, onde se incluem "conteúdos não ditos, valores morais explicitados nos olhares e gestos, apreciações e repreensões de condutas, aproximações e repulsas de afetos, legitimações e indiferenças em relação a atitudes, escolhas e preferências" (PREZOTO, 2007, p. 79-80).

Quando se trata do Ensino Fundamental, as pesquisas revelam um total desconhecimento, por parte da escola e dos professores, com relação á Lei 10639/2003 e de todas as demais legislações afins. O estudo de PREZOTO (2007), que se pautou em entrevistas com os estudantes, revela que as escolas não conseguiram ainda se estruturar para combater efetivamente as práticas discriminatórias, que muitas vezes são postas em ação de forma sorrateira e indireta, pois é quase unânime o discurso de que não há discriminação racial na escola. De acordo com o estudo: riqueza, inteligência e beleza, foram atribuições dadas aos brancos; enquanto feiúra, pobreza e indisciplina foram atribuídas aos negros e pardos (estes em menor escala). Ora, se a criança assimila e reproduz o seu meio, conclui-se que seus valores são a expressão da família e da escola.

Uma atitude costumeiramente tomada em casos de ofensas entre adolescentes por diferenças étnico-raciais é pedir para que o ofendido "não dê bola". De acordo com a pesquisa de Rutinéia Cristina Martins Silva (2013), estudantes negros do 5º ano ficam indignados quando são ofendidos por meio de palavrões, xingamentos, e até mesmo agressões físicas e violência simbólica e as autoridades escolares pedem para "não dar bola. "Nesse caso, a sensação de injustiça e/ou impunidade é muito maior que a valorização que sentem a respeito de si próprios, o que impede a construção de uma imagem positiva de si". (SILVA, 2013, p.160).

Mediante tais afirmações, o estudo proposto sobre o silenciamento da BNCC, pode ser considerado uma denúncia, que evidencia o caráter segregador da escola proposta pela BNCC, como "uma organização que não assume a escola como um espaço de educação, escolarização e formação humana, antes, apresenta uma concepção voltada para atender o cenário econômico mundial". (SANTOS, SILVA, TERRENOS, 2021, p.15).

O espaço escolar é fundamental no processo de desconstrução de práticas racistas e preconceituosas arraigadas em uma sociedade que naturaliza a situação de extrema vulnerabilidade e de violência a que são submetidas as pessoas negras. Para combater esta

situação de negligência, a escola precisa se mobilizar em todas as dimensões: institucional, curricular, formativa, avaliativa e principalmente na dimensão legal, que é quem assegura o direito de se trabalhar de forma combatente, por meio de ações e recursos didáticos, desde a mais tenra idade na Educação Infantil, onde os processos de acolhimento podem revelar as diferenças e até mesmo transformá-las em desigualdades.

Uma educação antirracista reconhece as manifestações racistas, e mobiliza os recursos necessários para combatê-las, utilizando-se de um currículo que não pode ser significado somente por meio de competências e habilidades, porque é dinâmico e complexo. Porque interpreta relações, vivências e atitudes que podem fazer a diferença na vida de todas as pessoas, e principalmente daquelas que se vêem subtraídas de seus direitos, despercebidos na Base Nacional Comum Curricular.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de concluir, sem a intenção de encerrar a discussão, destaca-se que a BNCC deixa a desejar quando o assunto é antirracismo, já que o pouco interesse pela causa é demonstrado pela ausência da temática no corpo do texto de forma séria e comprometida, ficando apenas como pauta nos temas transversais. Tomando como foco a questão racial, sabe-se que a atuação do profissional docente na sua relação professor/aluno é fator decisivo na desconstrução de uma educação racializada. Portanto, questionar o silenciamento da Base nestas questões é de suma importância, problematizar a negligência com relação às questões étnico-raciais e os prejuízos desta ausência para o currículo da educação básica é condição *sine qua non* para mudar a perversa realidade, desconstruindo estereótipos e concebendo todas as pessoas de forma equânime. “É importante salientar que necessitamos de propostas no documento normativo, que perpassa uma formação antirracista, e que não deixe os conteúdos como transversalidade e integração entre os componentes curriculares” (SILVA, 2020, p.9).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In: *Aletria*, 2002.

JACCOUD, L. de B.; BEGHIN, N. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: *IPEA,* 2002.

ONU. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. *Década Internacional de Afrodescendentes* (2015-2024), 2014. Disponível em: <http:/decada-afro-onu.org/documents.shtml>. Acesso em: 26/09/2021

PREZOTO, Shirlene de Araujo. *O problema é a cor:* discriminação racial na escola. 2007. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Gestão do Patrimônio Cultural) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SILVA, Adelson Ferreira da; TERREROS, Maria Isabel González. A BNCC e o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. In: *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)* UESB, Itapetinga, set./dez. de 2021.

SILVA, Clesivaldo da. A educação étnico-racial na base nacional comum curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista? In: *XXV EPEN* - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2020.

SILVA, Maria José Lopes. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. *Boletim Técnico do SENAC*. V. 22, n.2, maio/agosto 1996.

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. *Escola e questão racial:* a avaliação dos estudantes. 2013. 198 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas s Sociais, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123347>. Acesso em: 26/09/2021

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PERFIL DA PESSOA COOPERATIVA

Data de aceite: 26/01/2024

Carla Santos Machado
Mestre em Cooperativismo e Gestão Sócio Empresarial
Mondragon Unibertsitatea – País Basco/ Espanha

RESUMO: Este artigo aborda a dimensão subjetiva do ser humano, examinando o efeito que a educação tem, nas organizações cooperativas e não cooperativas, na formação do perfil da pessoa cooperativa. A educação discutida neste artigo também se refere ao cultivo das bases daquilo que o ser humano traz consigo ao nascer e não apenas a programas de treinamento. O conteúdo deste artigo é fruto de uma coleta de dados realizada por meio de uma pesquisa qualitativa das práticas educativas que promovem a cultura de cooperação adotadas nas organizações investigadas, bem como, quantitativa, feita por meio da ferramenta *KoopHezi-L*, que mensura a cultura cooperativa de uma organização, através da percepção que os trabalhadores tem de suas organizações. Os resultados indicam que o perfil cooperativo encontrado entre as empresas investigadas é de pessoas entre 45 e 54 anos, com mais de 20 anos de empresa, na função e no cooperativismo, que possuem pós-graduação, desenvolvem multitarefas e exercem função de liderança. A conclusão propõe a adoção do perfil de pessoa cooperativa (PC) como alternativa para o desenvolvimento de competências que promovam a cooperação e a solidariedade no trabalho e sejam coerentes com a mentalidade cooperativa, como meio para alcançar ambientes e contextos de trabalho participativos, bem como, empreendimentos cooperativos sustentáveis ao longo do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: cooperativismo, desenvolvimento, educação, pessoa cooperativa, sustentabilidade

THE IMPORTANCE OF EDUCATION FOR DEVELOPING THE PROFILE OF THE COOPERATIVE PERSON

ABSTRACT: This article addresses the subjective dimension of the human being, examining the effect that education has on cooperative and non-cooperative organizations in shaping the profile of the cooperative person. The education discussed in this article also refers to cultivating the foundations of what human

beings bring with them at birth and not just training programs. The content of this article is the result of a data collection carried out through a qualitative research of the educational practices that promote the culture of cooperation adopted in the investigated organizations, as well as quantitative, made through the KoopHezi-L tool, which measures the culture cooperative of an organization through the perception that the workers have of their organizations. The results indicate that the cooperative profile found among the investigated companies is of people between 45 and 54 years old, with more than 20 years in the company, in function and in cooperativism, who have a postgraduate degree, develop multitasking and exercise a leadership role. The conclusion proposes the adoption of the cooperative person (PC) profile as an alternative for the development of skills that promote cooperation and solidarity at work and are consistent with the cooperative mentality, as a means to achieve participatory work environments and contexts, as well as sustainable cooperative ventures over time.
KEYWORDS: cooperativism, development, education, cooperative person, sustainability

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho caracterizou-se por uma investigação aplicada realizada através de uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário aos colaboradores de um total de seis organizações participantes, sendo cinco cooperativas do ramo crédito e uma não cooperativa do ramo tecnologia.

A pesquisa foi realizada por meio da aplicação do questionário *KoopHezi-L*, uma ferramenta psicométrica que avalia competências específicas e que mede o nível de cooperação que existe em uma organização, através da autopercepção que seus colaboradores tem de suas empresas, assim como, por meio de um levantamento dos programas educacionais realizados por elas, de forma que permitisse uma comparação de como as pessoas desenvolvem perfis cooperativos e qual a relação desses perfis com os programas educacionais desenvolvidos em suas organizações.

Os objetivos desta pesquisa foram: descobrir como podemos manter e promover a cooperação ao longo do tempo dentro das organizações através da identificação e desenvolvimento de certas ações que promovem a cooperação e são consistentes com a mentalidade cooperativa, como meio para alcançar ambientes e contextos de trabalho participativos, bem como, empreendimentos cooperativos sustentáveis ao longo do tempo e, demonstrar a relação entre a educação cooperativista e o perfil do colaborador através do impacto que os programas de educação e treinamento das organizações investigadas tem no desenvolvimento de valores e atitudes individuais, cooperativistas e comunitários, que representam a centralidade do perfil da Pessoa cooperativa.

A concepção de pessoa adotada neste trabalho foi a da abordagem Arizmendiana a partir de uma perspectiva humanista, na qual a filosofia personalista prevalece sobre a fórmula empresarial. O conceito humano de Arizmendiarrieta participa do pensamento personalista, no qual se considera que é preciso percorrer o caminho do indivíduo à

pessoa como comunidade. As características que resumem o conceito de pessoa de Arizmendiarrieta são: digna, livre, madura, criativa, idealista e prática, baseada no ser e não no ter, e na comunidade (GABILONDO, p. 39).

Para este trabalho foi considerado também o conceito de pessoa cooperativa, definido por Azkarate *et al*, que:

> É uma pessoa com atitudes e valores individuais e comunitários respeitosos com o ser humano e a sociedade; ela é autônoma, trabalha de forma colaborativa e é uma empreendedora social. Em suma, é uma pessoa que pensa e realiza ações que favorecem uma transformação social baseada na solidariedade e na inovação (2020, p. 11).

A reflexão sobre o momento único que vivemos com a crise da Covid-19 e os desafios e oportunidades que ela impôs, nos levou a compreender que criatividade, resiliência e formas de sociabilidade mais solidárias são necessárias para superar, não só a crise que ela desencadeou, mas também, para lidar com a complexidade do cenário atual e futuro, representado pela necessidade de consolidação de uma identidade cooperativa, capaz de fortalecer as capacidades dos sujeitos e a sustentabilidade do meio em que as cooperativas estão inseridas, visando à promoção de dinâmicas econômicas e sociais de grande alcance, mitigando os efeitos da crise e tornando as organizações perenes e sustentáveis ao longo do tempo.

Os resultados desta pesquisa podem ajudar as organizações, cooperativas ou não, a tomarem decisões associadas aos desenhos de programas educacionais que sirvam de referência para um modelo educacional que atenda aos contextos complexos e incertos do século XXI e ao 5º principio cooperativista – educação, formação e informação, como meio para alcançar ambientes e contextos de trabalho participativos, através do desenvolvimento do sujeito cooperativo, solidário, disposto a construir uma sociedade mais justa e não apenas investir na formação técnica e profissional, pois entende-se que a pessoa cooperativa é necessária para responder aos desafios da sociedade atual e futura.

Assim, para aprender social e coletivamente, bem como, desenvolver a capacidade de reflexão e mobilização das pessoas para o perfil cooperativo, é necessário desenvolver habilidades e pesquisas que se aprofundem em modelos de comportamento humano cooperativo. Nesse sentido, destaca-se a importância de se identificar as competências (valores e atitudes) necessárias para promover a cooperação das pessoas, devendo serem criadas as condições para o seu desenvolvimento, a partir da compreensão das relações que favorecem o seu surgimento na sociedade.

Em suma, para além do conhecimento técnico, os trabalhadores devem desenvolver competências que sejam efetivamente mobilizadas para a ação e que respondam aos desafios que se apresentam.

Desta forma, a relevância deste trabalho é abordar a pessoa cooperativa (PC) e demonstrar como a tendência a cooperar precisa ser amadurecida por meio de um processo

de educação contínua, bem como, de autoeducação.

A partir da compreensão de como o perfil cooperativo é influenciado pela educação, poderemos estruturar projetos em áreas da organização que respondam às necessidades do contexto e que possibilitem melhorar a participação das pessoas em maior capacidade de transformar seu ambiente.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As cooperativas atuam como importantes instâncias de inclusão social e desenvolvimento local como prestadoras de serviço, respeitando os direitos e deveres dos associados, enfatizando os valores e princípios cooperativistas. Esses valores são instituídos e utilizados desde 1844, quando o cooperativismo ganhou destaque a partir da “Rochdale´s Society of Probos Pioneers”, composta por 28 tecelões (27 homens e 1 mulher), considerada ainda hoje como a precursora das cooperativas modernas.

A organização desta Sociedade foi assentada em valores e princípios que exaltavam o valor e o respeito pela condição humana, aplicando ao carácter cooperativo dos seus negócios um espírito e sensibilidade ética que os levaram a trabalhar na busca da satisfação das suas necessidades na composição de alternativas que permitiam atender às necessidades daqueles que faziam parte do meio social onde a cooperativa foi implantada, potencializando estratégias que exaltavam a fraternidade, a solidariedade e a dignidade humana (DE MIRANDA e CORRÊA LIMA, 2021).

Por isso, não se pode duvidar da importância dada pelos pioneiros do cooperativismo em investir na educação cooperativista:

> Vale a pena notar que a deliberação previdente de alocar dois e meio por cento dos lucros líquidos para a educação geral foi o que levantou tanto o público da Rochdale Cooperative Society. Foi esta “regra de ouro” que lhe deu tanto valor, aquela que lhe valeu a simpatia de tantos amigos e a fama universal. Foi esta regra que, tendo contribuído para o progresso intelectual e moral dos colaboradores, preservou a Sociedade do perigo de ver os seus estatutos alterados por ignorantes ou mal informados, que certamente não faltariam ali, como noutros lugares, que anulou os esforços para destruir as ideias sãs e características da Sociedade de Rochdale, porque os ignorantes estão sempre prontos a admitir que a inteligência não faz dinheiro, enquanto sem a inteligência não haveria poupança nem lucros nos armazéns cooperativos, ou em qualquer outro lugar (HOLIOAKE, 2000, p.89).

Assim, a educação é, além de um direito do associado, o 5º princípio do cooperativismo, no qual diz que as cooperativas devem promover a educação e capacitação de seus associados, representantes eleitos e trabalhadores, para que possam efetivamente contribuir para o seu desenvolvimento, bem como informar o público em geral, principalmente jovens e formadores de opinião, sobre a natureza e os benefícios da cooperação (Denacoop, 1996).

Pode-se constatar que a preocupação com a educação, conforme consta atualmente no 5º princípio, sempre foi uma constante. Vale ressaltar que a educação indica o caminho possível para as transformações da sociedade, sustentando e definindo as próprias cooperativas. Isso porque o desenvolvimento de uma cultura de cooperação requer um processo educativo próprio e constante para promover e garantir seu sucesso.

Assim, entende-se que um sujeito cooperativo não nasce pronto, principalmente em um cenário pautado nos moldes capitalistas que influenciam o individualismo e a competitividade. Não pode haver cooperação sem cooperativistas; e os cooperativistas só existirão se forem formados. Não se nasce cooperativista, torna-se cooperativista através da educação e da prática das regras do jogo da cooperação (Azurmendi, 2013).

Portanto, é fundamental desenvolver a educação cooperativa para além de fins meramente educacionais. É necessário e importante que esta educação defina claramente o tipo de homem e de sociedade que pretende formar e o prepare para isso. A educação em uma visão cooperativa atualizada pode ser uma base fundamental como solo fértil onde se sustenta a melhoria participativa e um renovado ímpeto empreendedor das cooperativas.

> No modelo cooperativo, a pessoa é ativa e responsável, mas também solidária em todas as áreas da vida. A pessoa sente-se encorajada tanto pelo seu desejo de desenvolvimento pessoal, como pela vontade de oferecer os seus serviços à comunidade. A participação é uma atividade com significado e valor próprio que permite o desenvolvimento individual e comunitário das pessoas, e não é apenas um instrumento a serviço da rentabilidade (GABILONDO, 2008, p. 64).

É nessa perspectiva que a educação se destaca como um diferencial competitivo, uma necessidade e, sobretudo, um instrumento de relacionamento que proporciona um canal dinâmico de comunicação e aproximação entre a cooperativa, seus colaboradores e seus associados, ampliando sua visão empresarial, envolvendo-os nos negócios da cooperativa, permitindo sua participação consciente nas decisões de interesse da comunidade onde atua, por meio da informação e, consequentemente, gerando importantes resultados econômicos tanto para o cooperado quanto para a cooperativa.

Atualmente, onde produtos e serviços se tornaram commodities, ou seja, elementos com pouca ou nenhuma diferenciação entre si, a principal vantagem competitiva das empresas está nos seus recursos humanos, "isto é, trabalhadores autônomos, capazes de compartilhar seus conhecimentos, de construir em colaboração com outras pessoas e de desenvolver um projeto comum" (LEZETA *et al*, 2020, p. 13).

E para que as organizações consigam responder aos atuais desafios do crescente desenvolvimento econômico, que depende cada vez mais da aquisição de conhecimento:

> é necessário pessoal treinado para aproveitar o potencial das novas tecnologias. Hoje a inteligência humana tornou-se essencial no processo de produção. Mais precisamente, nos referimos à inteligência entendida em seu sentido mais amplo, incluindo, além das habilidades cognitivas, as emoções, a motivação e a vontade. Para desenvolver a atividade profissional, portanto, todos os aspectos da personalidade humana são necessários. Em suma,

> espera-se que o trabalhador seja capaz de se transformar constantemente, de se identificar com os objetivos da empresa e de agir com responsabilidade. (LEZETA *et al*, 2020, p. 13).

O resultado deste investimento na educação e qualificação das pessoas é que "as ideias e consequente a mentalidade que promovem não são menos essenciais para o bom funcionamento das nossas cooperativas do que as suas instalações e máquinas" (AZURMENDI, 2013, p. 51).

Assim, desde a formacão da Sociedade de Rochdale, as cooperativas tem apostado na promoção e na educação, não só como princípio, mas como uma prática cooperativa, desde o início da difusão da ideia de cooperação internacional no século XIX.

"O homem torna-se humano através da educação. A civilização avança rapidamente e sempre através da ação formativa ou educativa na busca dos valores humanos e sociais" (AZURMENDI, 2013, p. 44).

A educação, como sistema formal de ação dentro da organização, define-se pelo grau de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem que nela existe e é, ao mesmo tempo, consequência da sua experiência e garantia de uma aprendizagem contínua, capaz de perpetuar elementos vitais que permitem a evolução de novas ideias dentro da organização.

A educação cooperativista materializada em programas e projetos deve ter como foco o "desenvolvimento da pessoa humana, plenamente consciente de seu papel na cooperativa e consequentemente na sociedade, uma pessoa solidária e altruísta, comprometida por laços de reconhecimento com sua comunidade" (ALCÂNTARA *et al*, 2018, p. 895).

Conforme afirma Valadares citado por Alcântara *et al* (2018, p. 896) "a educação cooperativa é um processo e método de formulação e execução de políticas de educação e comunicação cujas características se referem a aspectos essenciais da prática da cooperação: a gestão democrática".

> Nesse sentido, a educação cooperativa pode ser entendida como uma educação social, que deve levar indivíduos e grupos a repensar e reformar seus próprios saberes e experiências, comparando os conteúdos recebidos com os que já possuem. O objetivo desta educação é formar transformadores de mundo, preparando homens responsáveis e constantes, capazes de construir um mundo mais justo, novo e solidário, cultivando a inteligência e o espírito associativo (ALCÂNTARA *et al*, 2018, p. 897).

Desta maneira, é possível conectar a educação cooperativa com a educação corporativa, cujo um dos objetivos, além de promover a eficiência empresarial por meio da capacitação, é implantar uma mudança de mentalidade e comportamento, possibilitando a autorrealização integral das pessoas. Isto porque:

> a nova organização do trabalho baseia-se na colaboração e cooperação de todos os seus membros. Graças a isso, os resultados da empresa serão

> maiores que a soma das habilidades individuais de cada um de seus membros e, sem dúvida, surgirá um ambiente de trabalho favorável para aumentar a produtividade. (GABILONDO, 2008, p. 54).

Assim, com a implantação da educação cooperativa e da educação corporativa, devemos criar espaços de aprendizagem e desenvolvimento de competências que levem à geração de propostas inovadoras em termos de gestão, cooperação e desenvolvimento comunitário.

"A pessoa como ser humano cresce em comunidade, não contra os outros, mas com os outros', e será esta comunidade que, em última análise, dará sentido à existência humana" (GABILONDO, 2008, p. 23).

A influência do meio social no desenvolvimento humano vem sendo investigada há muito tempo, principalmente por psicólogos sociais em busca de respostas que expliquem como ocorre esse processo. Para o psicossociólogo Eugène Enriquez "não se trata apenas de querer coletivamente; trata-se de sentir coletivamente, experimentando a mesma necessidade de transformar um sonho ou fantasia em realidade cotidiana e munir-se dos meios adequados para alcançá-lo" (ENRÍQUEZ, 1994, p. 57).

"As Ciências Naturais, em suas certezas científicas, confirmam a validade do paradigma cooperativo, como organização social e laboral, para que o ser humano possa desenvolver otimamente as potencialidades oferecidas por sua condição" (CRISTOBAL, 2014, p. 56). Ou seja, o perfil da pessoa cooperativa pode ser estimulado pelo meio social, treinamento e educação, assim como o comprometimento pode ser fortalecido por meio de atividades coletivas.

Pode-se concluir então, que as relações com a comunidade social, trabalho, família e demais meios sociais de convivência, relacionamento e interação, aos quais o homem está exposto desde o nascimento e está inserido na sociedade, seja direta ou indiretamente, influenciam na construção e desenvolvimento do perfil da pessoa cooperativa, pois a primeira socialização do ser humano ocorre na cultura familiar e social do meio onde vive. "O sujeito humano não pode realizar-se desligado da comunidade que o acolhe: familiar, grupal e social" (CRISTOBAL, 2014, p. 15).

A cooperação pré-existente do indivíduo atua como fator positivo e natural, para manter a sobrevivência da espécie, melhorar suas condições de vida através da percepção da eficácia da ação coletiva e aprimorar seu senso ético no momento em que, segundo Preuss, ocorre:

> o reconhecimento inconsciente da força que cada homem extrai da prática da ajuda mútua; da estreita dependência entre a felicidade de cada um e a felicidade de todos; e o significado de justiça e equidade é o que leva o indivíduo a considerar os direitos de todos os outros indivíduos iguais aos seus princípios (1966, p. 31).

Mas o altruísmo não chega ao ser humano de graça, senão depois de um

delicado processo de desenvolvimento. O sujeito se torna cooperativo ao se comportar cooperativamente. “Se o sujeito cooperativo se faz vivendo em cooperação, poder viver em cooperação requer cultivar o sujeito de forma rigorosa e permanente.” (CRISTOBAL, 2014, p. 55).

Para o surgimento e construção da pessoa cooperativa é necessário desenhar um modelo de formação e gestão empresarial que contemple em sua filosofia, não apenas os princípios e valores cooperativos, mas também ações que favoreçam o trabalho em equipe, a cooperação e o compromisso com o coletivo, bem como, o desenvolvimento de competências, enfatizando a necessidade da participação ativa das pessoas no projeto do parceiro de negócios, também incorporando informações do âmbito corporativo, bem como vivências práticas, pois um “verdadeiro aprendizado se constrói em situações significativas e reais e é uma construção social, ou seja, aprendemos em grupo” (INTXAUSTI, 2015, p. 13).

A formação deverá servir para fornecer uma base suficiente de conhecimentos e competências sócio cooperativas que, posteriormente, terão de ser consolidadas no dia a dia através de comportamentos consistentes.

Para o desenvolvimento da pessoa cooperativa é fundamental cultivar o indivíduo inserido em uma comunidade, juntamente com outras pessoas, para que com elas exerçam sua cooperação e entreajuda.

É importante incentivar o desenvolvimento do perfil da pessoa cooperativa para brindar ambientes e contextos de trabalho que facilitem a cooperação e, a educação é o meio para conseguir isso, pois “a mera transmissão de conhecimentos não garante a aprendizagem, não ajuda a preparar-se para a vida [...] o conhecimento é um meio significativo para ajudar a desenvolver competências e essas competências são desenvolvidas e contrastadas em situações concretas (INTXAUSTI, 2015, p. 25).

3 | METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa foi mista, pois partiu de um questionário quantitativo complementado com uma análise qualitativa, interpretando o que significavam os números obtidos em relação à educação cooperativista e visou compreender a realidade investigada para além do que é traduzido em números. Quanto ao objetivo, tratou-se de uma pesquisa descritiva, pois pretendeu descrever a experiência de educação cooperativa no estado de Mato Grosso. Quanto aos procedimentos, a pesquisa caracterizou-se como aplicada, realizada por meio de estudo de caso e trabalho de campo com um total de seis organizações participantes: cinco empresas cooperativas do ramo crédito, daqui por diante nomeadas como empresas A, B, C, D e E e uma empresa não cooperativa do ramo de tecnologia, nomeada empresa F.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram convidados 1.343 colaboradores das empresas participantes, dos quais, 440 responderam à pesquisa, com uma participação efetiva de 32,76% em relação ao número de chamados, no período de 06 à 17 de junho de 2022. Do total de respondentes, 63% foram mulheres e 37%, homens.

Para a obtenção do índice de pessoa cooperativa (PC) foi levada em consideração a pesquisa anterior de Lezeta (2020), na qual são indicados os níveis de avaliação da Pessoa cooperativa, conforme tabela 1 abaixo:

CONCEITO	Pontuação
Pouco Cooperativo	< 0 a - 25
Nada Cooperativo	< - 25
Cooperativo	> 0 a + 25
Muito Cooperativo	> + 25

Tabela 1 - Níveis de avaliação do perfil de Persona Cooperativa (PC)

Fonte: Lezeta (2020).

4.1 Resultados Perfil Pessoa Cooperativa

O índice do perfil de pessoa cooperativa (PC) identificado na pesquisa foi de 29,4, obtido pela média das pontuações totais das empresas participantes em todos os aspectos avaliados na mesma, dentre eles: tempo de empresa, tempo no cooperativismo, tempo no cargo, grau de escolaridade, faixa etária, gênero, natureza das tarefas e liderança.

O índice obtido é considerado 'muito cooperativo' de acordo com os níveis de PC descritos na tabela acima e foi superado por quatro, das seis empresas investigadas, conforme mostra o gráfico 1 a seguir:

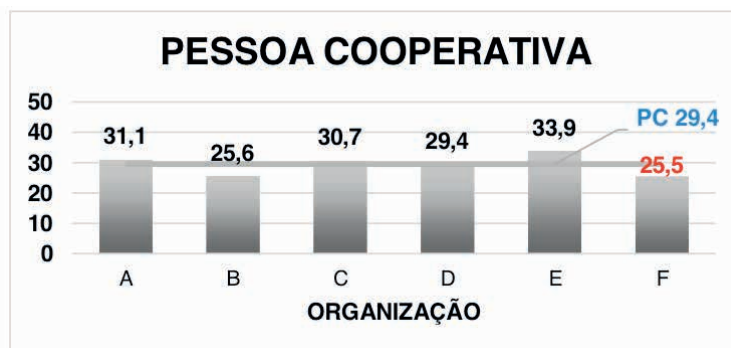



Gráfico 1 - Pessoa Cooperativa

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram que, em relação aos fatores

tempo de empresa, tempo no cooperativismo e tempo no cargo, os colaboradores com mais de 20 anos, são mais cooperativos do que aqueles que tem menos tempo nos mesmos fatores. Esse dado reforça que as pessoas que já estão há mais tempo em contato com a formação cooperativista, tendem a serem a se desenvolverem mais no perfil cooperativo. Os resultados obtidos por colaboradores com até 2 anos de empresa, no cooperativismo e na função são quase tão altos quanto os obtidos pela população com mais de 20 anos nos mesmos fatores. Isso significa que os investimentos em educação devem ser feitos de forma intensa logo nos primeiros anos de 'casa', visando aprimorar o perfil cooperativo e incentivar o desenvolvimento das competências relacionadas a ele.

Quanto ao fator grau de escolaridade, os dados obtidos na pesquisa apontaram para um perfil cooperativo mais alto em proporcionalidade direta a uma maior escolaridade, ou seja, quanto maior a escolaridade, mais cooperativo o indivíduo se mostra, tendo sido a maior concentração de pessoas cooperativas no nível pós-graduação.

Em relação à idade, os mais cooperativos se concentraram na faixa etária entre 45 e 54 anos e, quanto ao gênero, os homens obtiveram um índice ligeiramente maior que as mulheres.

Em relação à posição hierárquica (pessoas sob sua responsabilidade ou não) o resultado obtido aponta para os líderes como sendo os mais cooperativos e quanto à natureza das tarefas (rotineiras ou multitarefas), as pessoas polivalentes se percebem como mais cooperativas.

4.2 Resultados por Dimensão

As dimensões são as competências que medem os valores e atitudes das pessoas que se autoavaliam por meio da ferramenta KoopHezi-L e que foram utilizadas para medir o perfil da pessoa cooperativa nesta pesquisa, juntamente com os demais aspectos avaliados e apresentados anteriormente: gênero, idade, escolaridade, faixa etária, tempo no cooperativismo, tempo na função, tempo de empresa, liderança e natureza das tarefas.

Há um total de 9 dimensões divididas em três áreas: Comunidade, Relacional e Individual. Cada área comporta duas ou mais dimensões. Área individual - autoeficácia cognitiva e interiorização moral; Área relacional – comunicação assertiva, empatia cognitiva e interdependência de objetivos; Área comunitária– visão positiva do ser humano, benevolência, empreendedorismo social e justiça social.

As áreas e suas respectivas dimensões estão retratadas na imagem 1.

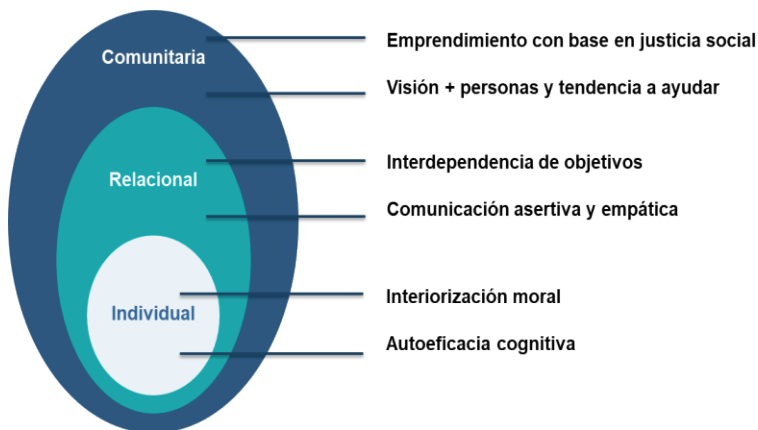



Imagem 1 – Dimensões do perfil cooperativo

Fonte: KoopHezi-L (2020)

DIMENSÕES	ABREVIATURA
AUTOEFICÁCIA COGNITIVA	AutefCo
INTERIORIZAÇÃO MORAL	IntMoral
COMUNICAÇÃO ASSERTIVA	ComAser
EMPATIA COGNITIVA	EmpaCog
INTERDEPENDÊNCIA OBJETIVOS	InterObj
VISÃO POSITIVA DAS PESSOAS	VisPosi
BENEVOLÊNCIA	Benevo
EMPREENDIMIENTO SOCIAL	EmprenSoc
JUSTIÇA SOCIAL	JustiSoc

Tabela 2 – Abreviaturas das dimensões do perfil cooperativo

Fonte: elaboração própria (2022).

4.2.1 Descrições das Dimensões

Autoeficácia cognitiva: analisa até que ponto um indivíduo está ciente de suas habilidades e confiante de que será capaz de pesquisar, organizar e estruturar ativamente as informações ao seu redor para gerenciar com eficácia eventos imprevistos e desafios complexos.

Interiorização moral: Pessoas que agem de acordo com sua moral internalizada, ou seja, de acordo com seus princípios pessoais, são pessoas que agem guiadas por suas

expectativas de igualdade, responsabilidade e consequências e são capazes de prever as consequências positivas ou negativas de uma ação.

Comunicação assertiva: mede adequadamente a capacidade de expressar ideias opostas ou discrepâncias, fazer ou receber críticas, defender direitos e, em geral, expressar sentimentos negativos quando necessário, porém de forma não violenta.

Empatia cognitiva: envolve entender e perceber o que o outro pensa e sente; portanto, esta dimensão é responsável por analisá-lo. Para tanto, seu objetivo é medir a capacidade da pessoa de se colocar no lugar da outra, ou seja, sua capacidade de levar em consideração pontos de vista diferentes dos seus.

Interdependência de objetivos: analisa até que ponto o trabalhador aceita que precisa de seus colegas para realizar seu trabalho dentro de um projeto na empresa.

Visão positiva do ser humano: mede a crença sobre o nível de autonomia e proatividade das pessoas para realizar seu trabalho.

Benevolência: implica ajuda mútua, co-responsabilidade, honestidade e transparência.

Empreendedorismo social: analisa até que ponto a pessoa considera importante criar novos projetos sociais e iniciar novas iniciativas sociais, desde que esses projetos tragam benefícios para a sociedade.

Justiça social: engloba, como valor, a democracia, a igualdade, a equidade, a solidariedade, a responsabilidade e a vocação social.

Seguindo as indicações de Lezeta (2020), estabelece-se uma faixa de mensuração de 5 pontos máximos possíveis de serem obtidos em cada uma das 9 dimensões que compõem o perfil cooperativo.

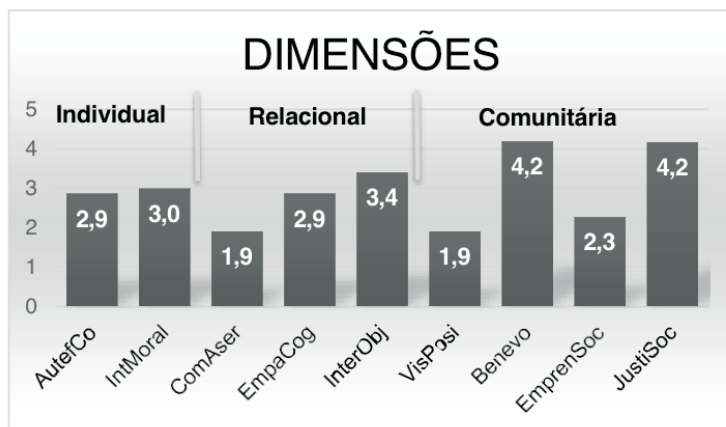



Gráfico 2 - Média dos índices obtidos pelas empresas por dimensão

Fonte: dados da pesquisa (2022).

ÁREA	ABREVIATURA	MÉDIA
INDIVIDUAL	AutefCo	2,9
	IntMoral	3,0
RELACIONAL	ComAser	1,9
	EmpaCog	2,9
	InterObj	3,4
COMUNITÁRIA	VisPosi	1,9
	Benevo	4,2
	EmprenSoc	2,3
	JustiSoc	4,2

Tabela 3 – Média dos índices obtidos pelas empresas nas dimensões avaliadas

Fonte: dados da pesquisa (2022).

ÁREA DA DIMENSÃO	ABREVIATURA DIMENSÃO	MÉDIA ÍNDICE	ORGANIZAÇÕES					
			A	B	C	D	E	F
INDIVIDUAL	AutefCo	2,9	3,0	2,5	3,0	2,8	3,6	2,3
	IntMoral	3,0	3,4	2,5	3,1	2,8	3,6	2,6
RELACIONAL	ComAser	1,9	1,8	1,3	2,1	2,0	2,5	1,8
	EmpaCog	2,9	3,1	1,8	3,3	3,1	3,5	2,5
	InterObj	3,4	3,7	3,0	3,4	3,5	4,0	2,9
COMUNITÁRIA	VisPosi	1,9	2,2	1,5	2,2	1,7	2,3	1,4
	Benevo	4,2	4,3	3,6	4,2	4,4	4,6	4,0
	EmprenSoc	2,3	2,5	2,4	2,2	2,4	2,5	1,7
	JustiSoc	4,2	4,2	4,4	4,3	3,9	4,2	4,0

Legendas:

(verde)	Maior média
(vermelho)	Menor média

Tabela 4 – Índices das dimensões por Empresa

Fonte: dados da pesquisa (2022).

4.2.2 ANÁLISE POR DIMENSÃO

A análise a seguir trata os dados de forma quantitativa: índices obtidos pelas empresas e apresentados na tabela 4 e, qualitativa, levando em consideração as informações obtidas sobre os programas de formação realizados pelas empresas pesquisadas, fazendo um cruzamento entre eles, comparando-os e apresentando em que medida promovem o perfil cooperativo.

4.2.2.1 - ÁREA INDIVIDUAL - Autoeficácia Cognitiva e Interiorização Moral

Estas duas dimensões referem-se a aspectos mais individuais da avaliação. Demonstram a confiança que as pessoas tem em si mesmas e na capacidade de fazer o que for necessário para garantir o sucesso de seus projetos, mas sem perder a ética no caminho, com resiliência para enfrentar os desafios e consequências de suas atitudes.

Os índices obtidos pelas cooperativas investigadas confirmam um resultado condizente com os investimentos que vem sendo realizados em programas de desenvolvimento e liderança dos colaboradores. A empresa F, organização não cooperativa, tem investido principalmente em treinamento técnico, não levando em consideração aspectos de desenvolvimento individual e pessoal, de acordo com a resposta da mesma à questão referente aos programas e eventos de educação, treinamento e desenvolvimento de colaboradores: "Não temos programas de educação, mas seguimos uma rotina de treinamento previsto no sistema de gestão da qualidade, que prioriza os treinamentos relacionados ao desenvolvimento dos produtos e serviços oferecidos pela empresa".

Dessa forma, percebe-se que o foco nas dimensões individuais é necessário, por parte da empresa F, para fortalecer o desenvolvimento das demais dimensões do perfil de PC, uma vez que se configura na primeira base para dar suporte às demais áreas.

4.2.2.2 – ÁREA RELACIONAL – Comunicação Assertiva, Empatia Cognitiva e Interdependência de Objetivos

Dentre as três dimensões relacionais, a 'comunicação assertiva' foi a que obteve o menor índice por todas as empresas investigadas. Apenas metade das delas obteve nota superior a 1,9, média do índice desta dimensão. Isso porque é uma dimensão que envolve os aspectos mais íntimos da pessoa no sentido de expor o que ela realmente pensa, seus sentimentos negativos e defender adequadamente seus direitos perante os outros.

De acordo com Riche e Monte Alto (2001, p.54) "As barreiras para a aprendizagem coletiva só podem ser removidas se as pessoas começarem a usar uma linguagem comum", tornando-se necessário estabelecer uma comunicação assertiva, pois o diálogo facilita a aprendizagem em equipe e, quando produz resultados, seus integrantes crescem mais rápido e a organização também.

Para Riche e Monte Alto (2001, p.52), como "o conteúdo de uma visão compartilhada só pode emergir de um processo coerente de reflexão e conversa", isso requer espaço para diálogo e discussão.

> No diálogo, há uma exploração livre e criativa de questões complexas e onde cada um 'ouve' as ideias do outro, sem expressar a sua opinião, enquanto na discussão, por sua vez, são apresentadas e defendidas opiniões diferentes, procurando sempre a melhor ideia para apoiar as decisões que devem ser tomadas em alguma ocasião (SENGE, 1990, p. 215).

4.2.2.3 – ÁREA COMUNITÁRIA– Visão Positiva do Ser Humano, Benevolência, Empreendedorismo Social e Justiça Social

As dimensões ‘benevolência’ e ‘justiça social’ tiveram os maiores índices de todo o perfil de PC obtido na pesquisa realizada.

A dimensão ‘visão positiva do ser humano’, que mede a crença sobre o nível de autonomia e proatividade das pessoas para realizar seu trabalho, obteve o menor índice entre todas as dimensões comunitárias (1,9), com três das seis empresas investigadas com índices ainda mais baixos que a média.

O que se percebe é que as dimensões ‘justiça social’ e ‘benevolência’ envolvem um aspecto mais individual sobre a crença que as pessoas tem em si mesmas, sobre a capacidade de realizar ações importantes no meio social, do qual delas dependem. Já a ‘visão positiva do ser humano’ reflete a forma como as pessoas avaliam a capacidade de outras pessoas para realizar o seu trabalho ou algo que só delas depende.

As pessoas se percebem com maior benevolência e justiça social, do que com uma visão positiva do ser humano. Isso pode ser interpretado como um viés positivo estudado na psicologia, pelo qual as pessoas em geral se percebem como melhores do que as outras pessoas. Uma vez que se todos tivéssemos uma elevada ‘visão positiva do ser humano’ seríamos benevolentes e agiríamos com maior justiça social.

O ‘empreendedorismo social’ é igualmente menos percebido do que os valores de benevolência e justiça. Aspecto que nos diz que colocar esses valores em prática é mais difícil do que pregá-los.

Já a empresa F obteve a média 4 em ‘justiça social’ e ‘benevolência’, suas notas mais altas em toda a pesquisa. A sua resposta à questão sobre se a empresa apoia e promove projetos sociais, a resposta foi que sim, que são realizadas várias ações em casas de apoio, entidades filantrópicas e patrocínio a atividades desportivas, demonstrando assim, que o incentivo à prática social realizado pela empresa contribui para o desenvolvimento de dimensões comunitárias em seus colaboradores.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises das dimensões individual, relacional e comunitária, foi detectado que a empresa F, não cooperativa, não atingiu o índice médio de PC e obteve índices abaixo das médias em todas as dimensões avaliadas. Assim, pode-se concluir, pelos resultados desta pesquisa, que a forma jurídica cooperativa e a formação educacional com foco na cooperação são fundamentais para o desenvolvimento do perfil cooperativo.

Formação, qualificação, treinamento, tudo isto é de grande importância para preparar as pessoas para o futuro, pois sabemos que o excesso de requisitos de formação, hoje exigidos pelas organizações, é imposto pelo desafio do crescimento acelerado do mercado, mas o atual conceito de competitividade exige uma nova ética, de cooperação e respeito às

pessoas e ao meio ambiente, para que o crescimento seja perene e sustentável.

Assim, é preciso cuidar para que não ocorra uma sobrecarga de informações que leve os colaboradores a doenças causadas pelo excesso de informações a que as pessoas estão expostas no ambiente de trabalho, pois esse esforço de acumular conhecimento que a humanidade tem experimentado no desafio de crescimento exige cuidado com a saúde mental e emocional dos colaboradores.

Nesse sentido, é importante implantar ações que enfatizem a qualidade de vida dos funcionários no trabalho, com profissionais da área da saúde, como psicólogos, que possam acompanhar e orientar melhorias qualitativas para o dia a dia dessas pessoas.

Os processos de formação devem antecipar as exigências de crescimento das empresas, tendo em conta o atendimento em tempo hábil da necessidade de preencher os postos de trabalho com pessoas qualificadas, sem sacrificar, entretanto, o ritmo de aprendizagem e a saúde mental dos colaboradores.

A crise provocada pela pandemia da COVID-19 recordou-nos, a profunda vulnerabilidade dos seres humanos e dos sistemas ecológicos e evidenciou a forte interligação entre a transmissão de doenças infecciosas, o ambiente, a economia, o empreendedorismo, o emprego e a proteção social.

Ao mesmo tempo, a crise ofereceu uma oportunidade sem precedentes para mostrar ao mundo como as cooperativas, por meio de sua identidade baseada nas necessidades da comunidade e no empreendedorismo democrático, são um dos principais atores na reformulação das relações entre a economia, a sociedade, o meio ambiente e sua interdependência.

Muito depende das cooperativas e de sua liderança no estabelecimento de sistemas que mantenham os cooperados e funcionários treinados, informados e atualizados nos negócios. Portanto, educação e treinamento contínuos e informações gratuitas e justas são cruciais para que uma cooperativa se mantenha viável.

Portanto, investir em programas educativos em torno das questões que fazem do homem um ser cooperativo é algo que pode contribuir para lançar as bases para o desenvolvimento de pessoas, equipes e organizações abertas ao aprendizado e favorecer e implementar dinâmicas para a promoção de pessoas cooperativas e espaços de confiança.

Para isso, é preciso considerar a opção preferencial pela juventude como precursora da nova ordem que possibilitará um futuro justo e livre, atualizando a ideologia cooperativista, tornando-a mais sugestiva para todos e principalmente para as novas gerações.

REFERÊNCIAS

Alcântara, L. C. S., Sampaio, C. A. C., Zabala, L. U. (2018). Análise socioambiental: Zona de Educação para Ecodesenvolvimento e Experiência Cooperativa de Mondragón. Revista Sociedade e Estado – Volume 33, Número 3.

Azkarate-Iturbe, O., Vitoria Gallastegui, J. R., Aritzeta Galan, A., y Galletebeitia Gabiola, I. (2020). Persona Cooperativa en un contexto de transformación educativa y social. REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos.

Azurmendi, J. (2013). Don José María Arizmendiarrieta - Pensamientos. Otalora.

Cristobal, R. (2014). Sujeto y Comunidad: una noción subyacente al paradigma cooperativo. Cuadernos de Lanki.

De Miranda, J. E., Corrêa, L. (2021). Liberdade de empresa, identidade cooperativa e responsabilidade social do cooperativismo: a redenção do socialis et adminicula hominum. Deusto Estudios Cooperativos, pp 171-199.

Denacoop - Departamento Nacional do Cooperativismo (1996). O Cooperativismo no Brasil. 1ª Edição. Brasília.

Enriquez, E., Lévy, A., Nicolaï, A. y Dubost, J. (1994). O vínculo grupal. Psicossociologia: análise social e intervenção. Rio de Janeiro: Vozes.

Gabilondo, L. A. (2008). La Experiencia Cooperativa de Mondragon: una síntesis general. Lanki.

Holyoake, G. J. (2000). Os 28 Tecelões de Rochdale. 1ª Edição. Porto Alegre: WS Editor.

Intxausti, A. A., Salor, E. V. (2015). La Pedagogía de la Confianza. Arizmendi Ikastola.

Lezeta, I., Azkarate-Iturbe, A. A. O. y Vitoria, J. R. (2020). KOOPHEZI-L: Escala para medir el perfil de persona cooperativa en los trabajadores y las trabajadoras. Mondragon Unibestsitatea.

Preuss, W. (1996). El cooperativismo en Israel y en el mundo. Tel-Aviv: Centro de Estudios Cooperativos y Laborales.

Riche, G. A. R. y Alto, R. M. (2001). As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: “A Quinta Disciplina”. Cadernos Discentes Coppead, Rio de Janeiro, n. 9, pp. 36-55.

Senge, P. M. (1990). A quinta disciplina. São Paulo: Editora Best Seller.

CAPÍTULO 3

A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

Data de submissão: 08/01/2024 *Data de aceite: 26/01/2024*

Gabriel Aragão Sanches
Instituto Federal do Paraná - Campus Assis Chateaubriand
https://lattes.cnpq.br/4582142984447659
Assis Chateaubriand - Paraná

Celina de Oliveira Barbosa Gomes
http://lattes.cnpq.br/3355010469212317
Instituto Federal do Paraná - Campus Assis Chateaubriand
Assis Chateaubriand - Paraná

RESUMO: O ambiente escolar, tradicionalmente, é o espaço onde a equipe escolar ensina seus conhecimentos considerados mais relevantes para a formação dos jovens. Assim, a importância deste lugar é indiscutível, como é também o bom funcionamento e a relação adequada entre os atores que o compõem. Quando a interface entre aluno e professor não é adequada, o processo de ensino e de aprendizagem pode não acontecer efetivamente. Com base nisso, este estudo, de cunho bibliográfico, mas também orientado pela pesquisa-ação, foi realizado com o intuito de analisar os comportamentos de discentes e docentes do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Assis Chateaubriand no que se refere à sua relação e a implicação desta na aprendizagem dos primeiros. Assim, os objetivos principais foram: compreender como o ambiente escolar e a relação entre as partes envolvidas na aprendizagem podem influenciar o engajamento dos alunos, tanto comportamental quanto cognitivamente; e também entender como a postura discente interfere no interesse do professor em exercer a sua profissão. Para tanto, foram apreciados textos teóricos e estudos de caso relacionados ao tema, podendo citar os trabalhos de Vygotsky (1996), Martins (2011) e outros; bem como a aplicação de questionários para obtenção de respostas sobre a relação entre as partes.

PALAVRAS-CHAVE: ambiente escolar; docente e discente; tensão;aprendizagem.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AND STUDENT AND ITS IMPLICATIONS FOR LEARNING

ABSTRACT: The school environment has traditionally been the place where school staff teach the knowledge they consider most relevant to young people’s education. Thus, the importance of this place is indisputable, as is the proper functioning and relationship

between the actors that make it up. When the interface between student and teacher is inadequate, the teaching and learning process may not take place effectively. Based on this, this study, which is bibliographical in nature but also guided by action research, was carried out with the aim of analyzing the behavior of students and teachers at the Federal Institute of Paraná, Assis Chateaubriand Campus, with regard to their relationship and its implication for their learning. Thus, the main objectives were: to understand how the school environment and the relationship between the parties involved in learning can influence student engagement, both behaviorally and cognitively; and also to understand how student attitudes interfere with teachers' interest in exercising their profession. To this end, theoretical texts and case studies related to the topic were analyzed, including the works of Vygotsky (1996), Martins (2011) and others; as well as the application of questionnaires to obtain answers about the relationship between the parties.
KEYWORDS: school context; teacher and student; tension; learning.

1 I INTRODUÇÃO

O ofício do docente depende tanto de sua habilidade em se comunicar e de simpatizar com seus alunos quanto de seus saberes técnicos. O professor não é apenas um educador, mas um exemplo no cotidiano de seus discentes, ensinando a eles as suas aptidões, valores e atitudes (D'ÁVILA e SONNEVILLE, 2012).

As características do professor, sua forma de interagir com o estudante e de abordar os conteúdos de seu componente curricular podem afetar a sua relação com os seus alunos determinando o interesse do discente em relação aos assuntos abordados nas aulas. Quando esses métodos não cumprem o propósito pedagógico ou são distorcidos, podem prejudicar a relação entre as duas partes, havendo a quebra de interesse por parte dos estudantes, dificultando o trabalho do professor. Como afirmam Wassmansdorf e Lozza (2013), a falta de valores e limites dos estudantes, em casa ou na escola, é a maior causa de indisciplina. Para os alunos, o motivo mais apontado para o desinteresse em sala é a falta de estímulo por parte dos professores e a ausência de inovação na criação das aulas. Esta, por sua vez, acaba criando barreiras entre as partes comuns, como também entre os discentes e a matéria.

Para um estudo efetivo, é importante que se mantenha uma conexão próxima e empática, indo além do conteúdo trabalhado em sala; sendo necessário uma comunicação dinâmica. Quando a conexão é falha, a aprendizagem do discente e atuação do professor podem ser prejudicadas.

Diante dos pontos apresentados, faz-se necessário analisar de que maneira esta relação pode determinar o processo de ensino e aprendizagem; isto, no intuito de compreender como o emprego de métodos de ensino aproximam ou afastam o discente de um componente curricular e de seus conteúdos.

Para tanto, decidiu-se pela adoção da pesquisa bibliográfica, realizando uma

revisão de literatura que forneceu informações sobre a relação professor-aluno e sobre os efeitos que a boa ou a má conexão entre eles pode acarretar. Esta abordagem de pesquisa também oportunizou a apreciação de textos sobre a análise comportamental dos indivíduos, tema importante nesta pesquisa. Em certo ponto do percurso metodológico, partiu-se para a pesquisa-ação, com a criação e aplicação de questionários aos alunos do IFPR - *Campus* Assis Chateaubriand, visando os efeitos de sua relação com docentes e atuação no ambiente escolar.

Após a aquisição dessas informações, buscou-se produzir um texto analítico sobre as consequências da relação entre educador e estudante. Precisamente, buscou-se refletir como tal relação pode ser uma das causas do impacto na formação, permanência na escola e na efetiva preparação do estudante para o mercado de trabalho e atuação na sociedade. Também, pretendeu-se entender como a tensão entre docente e discente pode provocar o sofrimento psíquico e o adoecimento de ambos.

Esta Introdução apresenta o presente trabalho, constituído com base em uma Fundamentação Teórica sobre a citada relação professor-aluno e pela exposição do(s) método(s) analítico(s) e do percurso seguido para comprovar a ideia de implicação cognitiva desta relação.

2 | FUNDAMENTAÇÃO

2.1 A RELAÇÃO ENTRE O AMBIENTE ESCOLAR E O DESEMPENHO DO ALUNO

O ambiente escolar é um espaço mediador para que ocorra a aprendizagem do aluno e, consequentemente, seu desenvolvimento. Para Vigotski (1996), essa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - definida como a distância entre a capacidade do aluno de solucionar problemas independentemente (desenvolvimento real) e a capacidade de solucionar problemas com a ajuda de alguém (desenvolvimento proximal) - é onde o aprendizado da criança ou do adolescente acontece, permitindo que ele desenvolva a capacidade de aprender e solucionar problemas mais difíceis sozinho.

O processo de internalização de conceitos sofre interferência direta do ambiente onde ele acontece. Caso os professores criem um ambiente que desmotive os alunos, seja por falta de ânimo por parte do docente em relação ao seu trabalho, seja por falta de comunicação direta entre ele e os estudantes, ou até por condições financeiras e sociais do aluno (WASSMANSDORF e LOZZA, 2013), o desenvolvimento proximal da ZDP será abalado.

Por razão disso, o ambiente estudantil deve ser o mais adequado possível, onde as funções cognitivas do conhecimento e os professores devem favorecer o bom desempenho do aluno - e, consequentemente, condições salutares para a atuação docente.

2.2 AS FUNÇÕES COGNITIVAS NECESSÁRIAS PARA O APRENDIZADO

Em relação ao processo psicológico relacionado à aprendizagem, é correto afirmar que:

> [...] o processo intrapsíquico de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração, etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento (MARTINS, 2011, p.220).

Com base na citação, as ferramentas de trabalho do professor devem suprir a maior quantidade de funções cognitivas disponíveis para que os alunos compreendam o conteúdo com a maior efetividade possível. Em aulas de matérias mais abstratas, se torna interessante a promoção de atividades práticas, para que assim os alunos possam se apropriar das características visuais do experimento. .Assim, as informações serão compreendidas pelo discente, que realizará uma série de processos cognitivos, fortalecendo a relação entre real e lógico.

A função cognitiva primordial do ensino é a atenção voluntária. Isto pode não ser possível em casos ou ambientes onde os alunos tratam a autoridade do professor com desrespeito, afetando diretamente o trabalho docente. Porém, é através desta atenção que todas as outras funções serão acessadas. Um professor que consegue engajar o discente em sua aula terá mais ferramentas para que eles compreendam melhor seu conteúdo. Nos casos onde não há a atenção dos educandos, serão produzidas assimilações fracas que serão esquecidas em um curto espaço de tempo

É importante lembrar que, as funções cognitivas para a assimilação de conceitos básicos fora da escola e de obtenção dos conhecimentos científicos adquiridos em sala são as mesmas. Sendo assim, o professor pode explorar experiências do cotidiano a fim de criar fortes ligações entre estes e o conteúdo na mente dos alunos.

2.3 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

Com o trabalho proposto por Ortiz et al. (2020), é possível perceber que a participação e a aprendizagem dos estudantes são influenciadas pelas características da carreira docente, pela personalidade e pela abordagem pedagógica do professor.

A respeito das características de personalidade dos professores, as diferentes abordagens pedagógicas podem ajudar na busca por uma melhor forma de ensino de um mesmo conteúdo. O importante é que o docente aborde suas aulas da maneira que mais lhe agrada e que obtenha, também, os melhores resultados possíveis no que se refere à aprendizagem do aluno.

Além disso, pode-se afirmar que as experiências pessoais dos docentes são,

também, um instrumento de trabalho que deve ser utilizado como forma de aproximação e empatia: “É necessário que o professor se conheça e tenha consciência do impacto de determinados comportamentos e características de personalidade no seu ambiente profissional” (ORTIZ, et al. 2020, p.129).

O objetivo do ensino para o discente inclui tanto o conhecimento científico, quanto o ensino das relações interpessoais da sociedade. Pode-se entender, portanto, que este fator afeta diretamente o interesse do aluno pela matéria, assim como também a empatia pelo seu professor. Essa empatia é relevante, pois servirá como um ponto de entrada para o futuro desenvolvimento social do indivíduo.

2.4 COMO EVITAR A INDISCIPLINA E POTENCIALIZAR O APRENDIZADO?

Wassmansdorf e Lozza (2013, p.434), definem que:

> A indisciplina ocorre quando não há controle da turma, diálogo, civilidade, desenvolvimento da moral e da educação e, principalmente, do respeito mútuo. Indisciplina é a quebra das regras morais e convencionais. Regras morais são socialmente construídas com base em princípios que visam ao bem comum, ao que é ético, como não xingar e não bater. Regras convencionais são criadas por um grupo com objetivos específicos, como não usar o celular em sala de aula ou não conversar em momentos impróprios.

Para que a indisciplina seja evitada dentro da sala de aula, é preciso que a orientação e a postura dos professores demonstrem seu respeito pelos estudantes, visto que esta vem, em grande parte, da relação dos alunos com seus pais e não está totalmente relacionada com o ambiente escolar (WASSMANSDORF e LOZZA, 2013). Porém, deve-se lembrar que o discente também precisa estar disposto a aprender, respeitar e manter uma boa relação com seus docentes.

Para os professores deve ser importante, também, que evitem qualquer tipo de comportamento que possa causar frustração ao aluno, como o erro constante e o baixo desempenho. Para Salsa (2017, p.86): “[...] esse erro deve ser encarado como uma luz que traz à tona lacunas no processo de aprendizagem, fornecendo, dessa maneira, valiosas pistas para os procedimentos de ensino”.

O aluno pode se sentir culpado por errar, o que afetará o seu futuro desempenho e evolução no conteúdo. Porém, muitas vezes, este erro é induzido pelas provas e atividades através de questões dúbias, ou seja, o aluno acredita estar respondendo corretamente, mas é induzido ao erro por basear-se em conceitos construídos de maneira contrafeita (SALSA, 2017).

Diante disso, o erro do aluno é considerado como uma ferramenta didática para mensurar seu nível de compreensão, devendo ser analisada sua relação com objetos externos ao conhecimento absorvido. Um aluno que sofre com frustração nunca se dará ao trabalho de prestar atenção em sala, estudar para provas ou fazer atividades.

2.5 O PAPEL DO ALUNO NA BOA RELAÇÃO

Para Almeida (2002), o aluno executa um papel fundamental na própria aprendizagem, visto que a constante evolução no aprender e pensar é também sua responsabilidade. Este precisa ter comprometimento com seus estudos e cultivar um pensamento reflexivo e participativo em sala. Quando o aluno está motivado a aprender, todo o processo se torna mais simples e fluido e, a partir deste, o professor trabalhará em um ambiente mais favorável à sua função de educador.

Ainda sobre a função do estudante na boa relação com o professor, D'Ávila e Sonneville (2008, p.35) afirmam que:

> É tarefa do aluno buscar, pesquisar, problematizar o conhecimento, contextualizar, descobrir. E as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) devem apoiar a aprendizagem construtiva do aluno por meio das variadas interfaces de que dispõem. Assim, a perspectiva instrucionista de ensino cederia espaço à construção do conhecimento, desenvolvida em ambientes de aprendizagem propícios, contextualizados, e em estratégias de ensino e aprendizagem compartilhadas. Ao professor caberia criar situações problematizadoras e instigantes, capazes de favorecer a busca de respostas e a consequente ressignificação do saber.

Ou seja, os autores defendem que o papel do professor só existe quando há o comprometimento do aluno. Esta perspectiva difere um pouco do que se vê em outros estudos pesquisados, em que o ofício do educador é visto como o responsável pelo desenvolvimento do aluno e que, quando se há indisciplina, o docente possui maior parcela de culpa.

Em suma, vê-se que o ofício do professor depende das condições sociais de seus alunos, das escolas onde ele trabalha e das abordagens que faz sobre os conteúdos, do mesmo modo que depende do interesse e da motivação de seus alunos em realizar o seu papel.

3 I METODOLOGIA

A pesquisa buscou analisar com maior profundidade a influência da boa e/ou má relação entre as partes envolvidas, elencando também estudos sobre os efeitos positivos e/ou negativos dessa convivência para ambos.

Assim, realizou-se, uma abordagem quantitativa e qualitativa com alunos sobre o modo e os efeitos da relação entre eles, coletando resultados, numa espécie de pesquisa de campo. Isto, para entender como o contato e a eventual tensão entre as duas pontas do processo de ensino e aprendizagem acontecem e quais são os efeitos disso.

Após a leitura e a apreciação de textos relacionados à temática, achou-se por bem realizar uma pesquisa de abordagem quantitativa de método indutivo, estudando os resultados com base em observações relacionadas aos autores lidos e citados

anteriormente; tudo para, assim, se obter uma conclusão a respeito do tema e entender como a relação em foco ocorre no IFPR - *Campus* Assis Chateaubriand.

Para a obtenção das respostas desejadas, foi desenvolvido um formulário utilizando a ferramenta *Google Forms*, envolvendo questões de múltipla escolha e descritivas referentes às experiências vividas pelos alunos como integrantes do IFPR - *Campus* Assis Chateaubriand.

Após a concepção de parte do trabalho, o projeto foi submetido e aprovado para alguns eventos, tais como: FEPIAC (Feira de Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação de Assis Chateaubriand - 2022) e FICIENCIAS (Feira de Inovação das Ciências e Engenharias - 2022), eventos científicos para o ensino médio. Nesta última, inclusive, uma feira que abrange três países - Brasil, Paraguai e Argentina -, o projeto recebeu a premiação do Primeiro Lugar na Categoria de Desenvolvimento Sustentável.

Ainda é relevante dizer que, por analisar dados de pessoas de um contexto real, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

4 I RESULTADOS

Precisamente, os resultados do trabalho em questão se manifestaram pela aplicação dos formulários aos alunos - preparados com base nos estudos teóricos feitos - cujas respostas serão apresentadas e refletidas a seguir.

4.1 ALUNOS

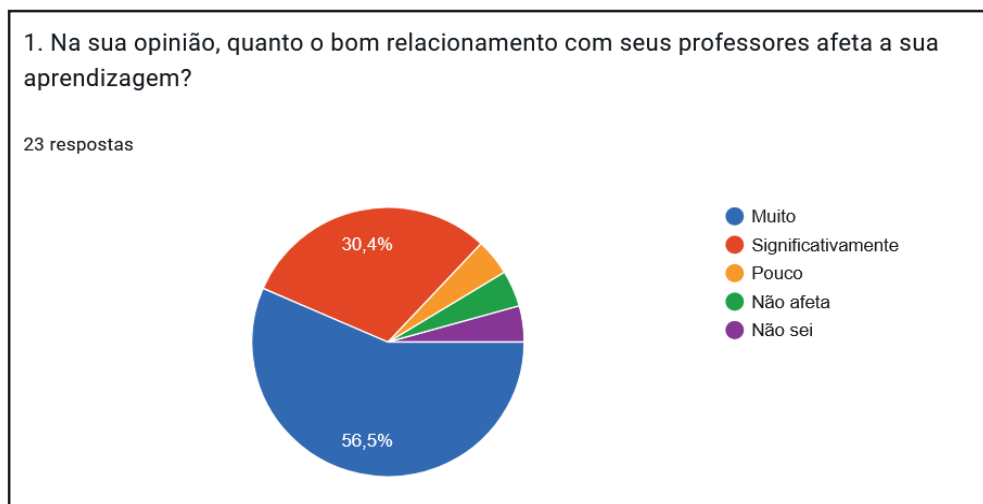



Gráfico 1: O bom relacionamento com os professores

Fonte: Autoria Própria (2022).

Esta pergunta reflete toda a construção teórica deste trabalho, afirmando a necessidade de elucidar o bom relacionamento dentro do meio escolar: 56,5% dos alunos afirmam que a boa relação afeta muito a sua aprendizagem, seguidos de 30,4% que complementam, atestando que afeta significativamente. Em conseguinte, 4,3% afirmam que são pouco afetados, seguidos de 4,3% que mencionam que não são afetados; por fim, 4,3% responderam que não sabem.

O ponto primordial que é confirmado através desta questão é que o bom relacionamento importa para a grande maioria dos estudantes que responderam ao formulário. Mais uma vez, comenta-se que o ambiente escolar é um ambiente assim como qualquer outro, e este se alimenta e se torna mais saudável à medida que as relações dentro dele beneficiam mais os seus integrantes.

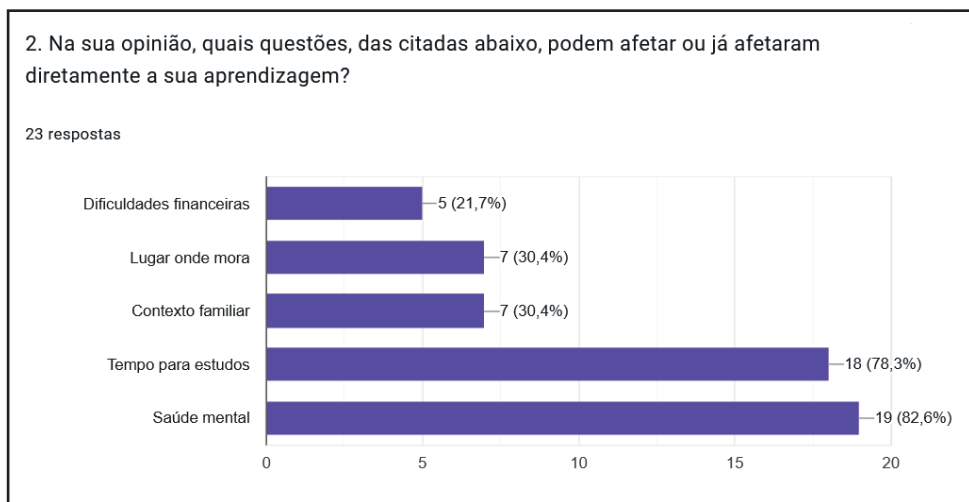



Gráfico 2: Pontos que podem afetar a aprendizagem

Fonte: Autoria Própria (2022).

A questão 2 buscou elencar pontos sociais e/ou psicológicos que podem afetar o processo de aprendizagem do aluno. A maioria acredita que saúde mental (82,6%) e o tempo para estudos (78,3%) já acometeram diretamente ou podem acometer o estudo. Já 30,4% afirmam que o lugar onde mora e contextos familiares prejudicam o ensino e o processo de aprendizagem, seguidos de 21,7% que dizem que dificuldades financeiras são uma das causas de comprometimento dos estudos.

Em relação ao sofrimento psíquico, Estanislau et al. (2014, p.13) afirmam que:

> [...] Jovens afetados por transtornos mentais apresentam com mais frequência rendimento acadêmico inferior, evasão escolar e envolvimento com problemas legais, e a demanda de alunos com algum tipo de problema emocional/comportamental vem preocupando educadores, que, nos últimos anos, passaram a demonstrar altos índices de afastamento do trabalho.

Portanto, as respostas obtidas podem ser exemplificadas com as ideias dos autores: mais de 80% dos alunos que tiveram dificuldades com seu ensino afirmaram que este foi prejudicado por problemas relacionados à saúde mental.

Reis, Ragnini e Boehs (2021), em sua pesquisa sobre o uso de psicofármacos entre estudantes de pós-graduação, deve haver uma ampliação e fortalecimento de políticas e dispositivos de atenção à saúde mental. Em vista disso, a mesma política deve ser recomendada para alunos do ensino médio, visto que o mesmo pode vir a recorrer ao uso de remédios por razões semelhantes.

Além disso, o gráfico mostra mais uma questão importante: o tempo para estudos (78,3%). Dentro de uma perspectiva social, é correto afirmar que este ponto pode ser influenciado por diversas questões externas ao ambiente escolar. Porém, devido à quantidade de respostas, é certo que as instituições de ensino devem dar mais atenção a este assunto, visto que os adolescentes, quando em tempo integral, podem chegar a cerca de 9 horas diárias em salas de aula. Segundo Pereira et al (2011), cerca de 10,8% dos jovens de 5 a 17 anos apresentam alguma ocupação; destes, 30,5% têm uma carga horária maior do que 40 horas semanais. Este valor correspondia, em 2011, a 4,8 milhões de pessoas.

Quanto aos pontos: lugar onde mora e contexto familiar, ambos com 30,4%, pode-se dizer que, apesar de influenciarem o processo de aprendizado, são questões que dependem de outros meios além do círculo escolar. Porém, há programas sociais que trabalham para amenizar tais condições, como os ônibus escolares públicos e gratuitos disponíveis na maioria dos municípios e o Conselho Tutelar, órgão autônomo que tem como objetivo zelar pelos direitos da criança e do adolescente.

Em relação às dificuldades financeiras (21,7%), atualmente, existem auxílios monetários por parte das instituições federais para ajudar o estudante com o recurso para a alimentação, servindo até como uma renda extra em forma de incentivo ao estudo.

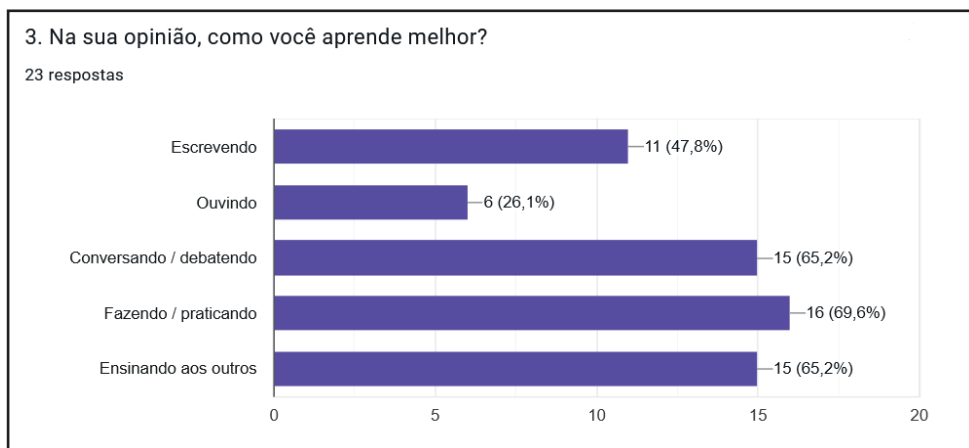



Gráfico 3: Como você aprende

Fonte: Autoria Própria (2022).

Esta questão procurou explicitar as diferentes didáticas que são/podem ser utilizadas em sala de aula com o intuito de compilar quais delas influenciam positivamente o ensino do estudante. Como se pode ver, tem-se o ato de fazer/praticar o conteúdo, com 69,6% de aprovação, seguido de conversar/debater e ensinar aos outros, ambos com 65,2%. Logo abaixo, tem-se a função da escrita com 47,8% e, por último, destaca-se a resposta "ouvindo", com 26,1%.

Acima de tudo, esses resultados mostram a importância da diversidade na didática, visto que diferentes conteúdos e abordagens (que permitem debates e o ato de ensinar aos outros) podem se beneficiar mais dela. Porém, é importante lembrar que, apesar de estar nos últimos lugares, o ato de ouvir e de escrever são a base do conhecimento. Sem a sua presença, o ensino poderia não ser efetivo, como é elucidado por Santana (2010, p.21-22):

> Se pensarmos que, de acordo com Vygotsky (1987), "um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte activa do processo intelectual, constantemente ao serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas" (p. 46), e se adotarmos a definição de Bruner (1990) de que o "conhecimento é aquilo que se partilha num quadro de discurso, dentro de uma comunidade textual", em que "as verdades são o produto da prova, do argumento e da construção, mais do que da autoridade textual ou pedagógica" (p.46), então podemos afirmar que só se conceptualiza através da linguagem, a qual será tanto mais estruturada e estruturante se for mediada pela escrita enquanto discurso construído internamente.

Tendo isso em vista, a conclusão a que se pode chegar é a de que: o aluno responde melhor a didáticas que atendam às suas necessidades cognitivas e em que há um maior número de funções sendo utilizadas em harmonia.

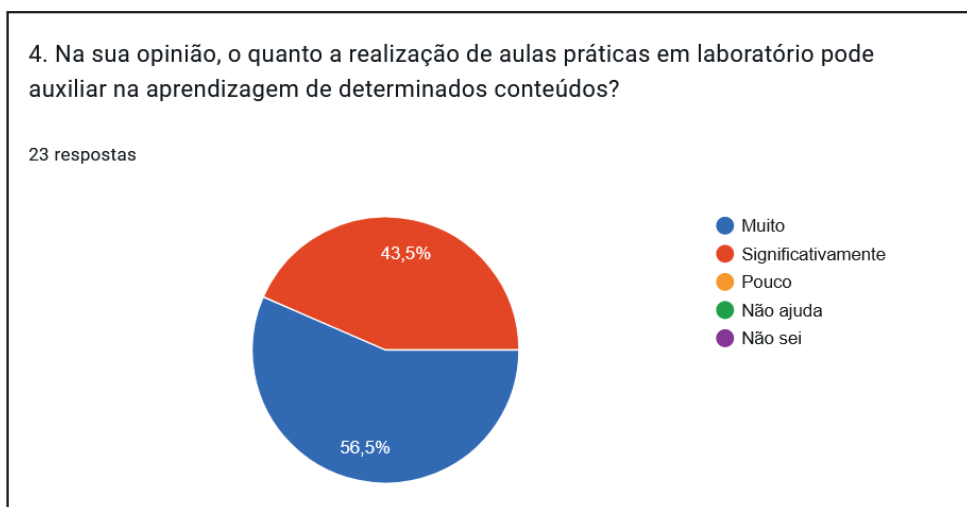



Gráfico 4: A realização de aulas práticas na perspectiva do aluno

Fonte: Autoria Própria (2022).

A respeito do gráfico acima, o objetivo previsto era quantificar a importância de aulas práticas para a compreensão de um conteúdo. Perante as respostas, notou-se que 56,5% das pessoas afirmam que a realização de aulas práticas auxiliam muito na aprendizagem, enquanto 43,5% das pessoas informam que elas ajudam significativamente.

As atividades práticas são ferramentas que permitem ao estudante observar, de forma material, um conteúdo que de outra maneira ficaria apenas no mundo dos saberes abstratos. Pagel, Campos e Batitucci (2015) declaram que através da aula prática, os alunos têm a oportunidade de interagir com diferentes instrumentos característicos que não podem ser encontrados em um ambiente de sala, realizando compreensões profundas causadas pelo ambiente em que se encontram.

Alunos que possuem menor capacidade de abstração em matérias que não apresentam didáticas com aplicações experimentais têm maior dificuldade de compreensão e desfrutam consideravelmente de aulas práticas. Por outro lado, aqueles que possuem facilidade de abstração também são beneficiados, pois, assim, poderão memorizar profundamente o conteúdo desejado.

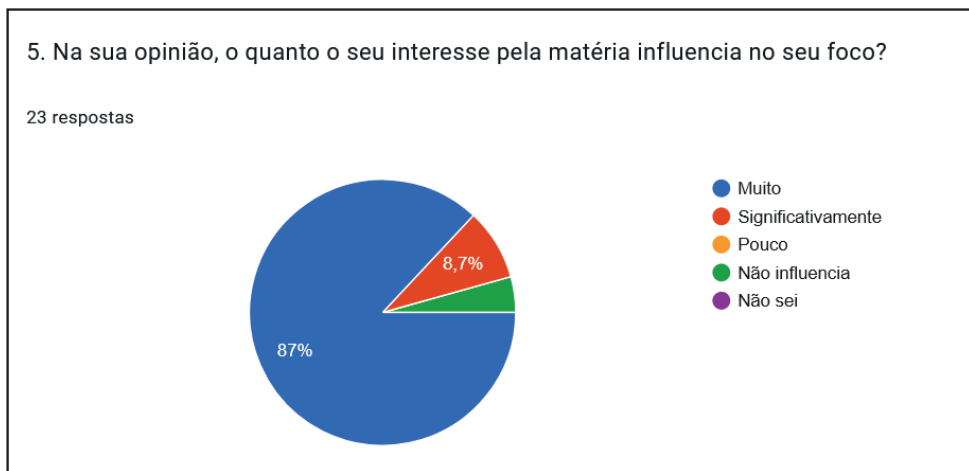



Gráfico 5: Interesse pela matéria e a influência no foco

Fonte: Autoria Própria (2022).

Em relação à questão acima, investiga-se a importância do interesse para o foco em determinados conteúdos. Para 87% dos alunos, o interesse perante certas disciplinas influencia muito, enquanto 8,7% afirmam que afeta significativamente, seguido de 4,3% que dizem que não influencia.

Para Ortiz et al (2020), ninguém aprende quando não há interesse. Por isso, se o professor está disposto a escutar os seus alunos e também é atencioso quanto aos seus comportamentos, ele consegue promover a intervenção necessária para tentar reverter esse quadro. Além disso, esses estudiosos afirmam que o sistema escolar brasileiro

ainda funciona por meio de uma base impositiva. Portanto, quando manifesta-se este desinteresse, é importante que o professor obtenha a confiança do estudante e utilize-a para renovar a sua atenção pela matéria, através da socialização e da boa relação; ele deve assumir uma postura de diálogo para compreender as diferentes opiniões dos alunos em relação a ele e ao componente que ministra:

> Dessa forma, os participantes demonstram acreditar que o professor precisa ser uma pessoa sociável, educada e empática para se relacionar com os estudantes de maneira adequada. Isso vai ao encontro das ideias de Freire (2002), Tardif (2002) e Del Prette (1998) que defendem a importância de competências sociais e empatia com os estudantes na melhora da relação com os mesmos (ORTIZ et al, 2020, p.135).

De maneira proporcional deve haver, também, uma conscientização do aluno em respeito a seus professores, de modo a abrir-se para o ensino e a ter um comportamento reflexivo e participativo em sala, possibilitando ao docente compartilhar experiências e motivações relacionados ao conteúdo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso deste trabalho, observou-se que há dissonâncias entre as visões docentes e discentes, principalmente, quando se trata de abordagens didáticas em sala. Questões como saúde mental e o tempo para estudos merecem mais atenção para que sejam entendidos os motivos de sua origem; se eles forem relacionados à escola, é importante que sejam apresentadas possíveis soluções ou prevenções. Uma situação a se observar que pode desencadear o esgotamento psíquico no âmbito escolar é a quantidade de matérias e atividades, nem sempre bem administradas pelo estudante.

Diante dos resultados apresentados, constata-se que a escola é um ambiente complexo e tensivo. O ensino não se caracteriza apenas pelo ouvir, escrever e realizar exercícios; também ocorre pelo errar, pelas motivações, pelos estilos de aprendizagem, as personalidades entre outros, partindo para uma formação muito mais humanista, personalística e social do que se espera inicialmente.

Dentro de uma gama de opções atordoantes, sempre deve-se buscar as maneiras mais adequadas de ensinar, e também de aprender. Em suma, a aprendizagem deve ser vista como um prédio que precisa de uma base forte para ser construído e se tornar um arranha-céu no futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L., **Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e pensar.** Psicologia Escolar e Educacional, Universidade do Minho, n.6, p.155-165, 2002. Acesso em: 09 de set. de 2022.

D’ÁVILA, C; SONNEVILLE, J. **Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial.** In I.P, Veiga, & C., D’Ávila (Orgs), Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas (2ª ed.). Campinas, SP: Papirus. Acesso em : 08 de set. de 2022.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A. **Saúde Mental na Escola: O que os educadores precisam saber**. Artmed Editora**,** 1 de jul. de 2014. Acesso em: 08 de nov. de 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. ***O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica***. 2019. Acesso em: 04 jul. 2022.

ORTIZ, G. S.; RODRIGUES, L. C.; RAMOS, M. G.; DENARDIN,

Luciano;AMARAL-ROSA, Marcelo. **A influência das características do professor no ensino e na aprendizagem de ciências e matemática**. Interacções no.53, p.122-146 (2020). Acesso em: 04 jul. 2022.

PEREIRA, Érico Felden et al. **Sono, trabalho e estudo: duração do sono em estudantes trabalhadores e não trabalhadores**. Cadernos de Saúde Pública, v.27, p.975-984, 2011. Acesso em: 09 de nov. de 2022.

SALSA, Ivone da Silva. **A importância do erro do aluno em processos de ensino e de aprendizagem.** REMATEC/Ano 12/n. 26/set.-dez. 2017, p. 86 - 99. Acesso em: 04 jul. 2022.

SANTANA, Inácia. **A escrita para aprender matemática.** Escola Moderna, v. 36, 2010.

PAGEL, Ualas; CAMPOS, Luana; BATITUCCI, Maria. **Metodologias e práticas docentes: uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de biologia.** Experiências em ensino de ciências, v.10, no.2, 2015. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

WASSMANSDORF, Eliane B. S.; LOZZA, Silvia Luan. **Um diálogo entre a ótica dos discentes e dos docentes na formação de professores para uma relação de maior respeito e aprendizagem**. Programa de Apoio à Iniciação Científica - PAIC 2012- 2013. Acesso em: 04 jul. 2022.

CAPÍTULO 4

O PENSAMENTO POLÍTICO-EDUCACIONAL DEMOCRÁTICO DE ANÁLIA FRANCO

Data de submissão: 12/01/2024 *Data de aceite: 26/01/2024*

Lucas Mariel de C. C. de Menezes
Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestrando em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGHIS - UFRJ.
Bolsista CAPES.
http://lattes.cnpq.br/2689103925064609

RESUMO: Esta comunicação tem por tema o pensamento educacional desenvolvido pela educadora Anália Emília Franco (1853-1919) e sua proposta de construção de um novo modelo de cidadania republicana através da adoção de uma ética antissexista e democrática. Anália Franco, nascida em 1853, no Rio de Janeiro, foi normalista e, além de dedicar sua vida profissional ao magistério, foi escritora e colaboradora de diversos periódicos de ampla circulação em diferentes regiões do território brasileiro. Seus artigos tinham por principais temáticas a educação popular, o republicanismo democrático, a emancipação feminina pela via da intelectualização e profissionalização das mulheres e a urgência de medidas assistenciais para os grupos sociais excluídos. Além disso, Franco também foi fundadora de seus próprios periódicos para a divulgação de suas ideias e produções literárias, bem como de múltiplos institutos socioeducacionais. Sendo assim, partindo dos conceitos de José Murilo de Carvalho de cidadania plena, cidadania incompleta e não-cidadania, levantamos a hipótese de que as diversas instituições criadas por Anália Franco tinham por finalidade a transformação dos não- cidadãos ou dos cidadãos incompletos, isto é, dos indivíduos desprovidos ou parcialmente desprovidos de direitos civis, sociais e políticos, em cidadãos plenos, por meio da educação popular. Isto posto, para a realização deste trabalho, lançamos mão de dois grupos de documentações primárias, sendo eles: 1- Os periódicos produzidos por Anália Emília Franco, com destaque para *O Álbum das Meninas* (1898-1901), revista dedicada ao público feminino e criada ainda no período em que Franco não havia desenvolvido sua obra no campo institucional, e *A Voz Maternal* (1903-1910), imprensa que tinha por fim a publicação oficial da associação coordenadora das instituições socioeducacionais criadas por Franco. 2- Artigos publicados em periódicos de ampla circulação, entre 1890 e 1919, que analisam e opinam acerca das ideias e

instituições socioeducacionais de Anália Franco. Desta forma, a pesquisa teve por objetivo a análise do pensamento educacional de Anália Emília Franco frente a realidade sociopolítica da Primeira República brasileira, além de apresentar as finalidades políticas de sua obra teórico-prática. Como resultado da pesquisa, detectamos o estabelecimento de um modelo de gestão educacional criado por Anália Franco, em formato de um circuito pedagógico, cuja centralidade estava pautada na ampliação do acesso ao espaço público laboral e intelectual de mulheres e pobres, bem como a construção de um projeto político-pedagógico pautado em uma renovação ético-moral da sociedade republicana, almejando sua democratização.
PALAVRAS-CHAVE: Anália Franco; Educação popular; Republicanismo Democrático.

ANÁLIA FRANCO'S DEMOCRATIC EDUCATIONAL POLITICAL THOUGHT

ABSTRACT: This communication's theme is the educational thought developed by educator Anália Emília Franco (1853-1919) and her proposal to build a new model of republican citizenship through the adoption of anti-sexist and democratic ethics. Anália Franco, born in 1853, in Rio de Janeiro, was a normalist and, in addition to dedicating her professional life to teaching, was a writer and contributor to several periodicals with wide circulation in different regions of the Brazilian territory. Her articles' main themes were popular education, democratic republicanism, female emancipation through the intellectualization and professionalization of women and the urgency of assistance measures for excluded social groups. Furthermore, Anália was also the founder of her own periodicals to disseminate her ideas and literary productions, as well as multiple socio-educational institutes. Therefore, based on José Murilo de Carvalho's concepts of full citizenship, incomplete citizenship and non-citizenship, we raise the hypothesis that the various institutions created by Anália Franco had as their purpose the transformation of non-citizens or incomplete citizens, that is , from individuals deprived or partially deprived of civil, social and political rights, into full citizens, through popular education. That said, to carry out this work, we made use of two groups of primary documentation, namely: 1- The periodicals produced by Anália Emília Franco, with emphasis on O Álbum das Meninas (1898-1901), a magazine dedicated to the female public and created during the period in which Anália had not developed her work in the institutional field, and A Voz Maternal (1903-1910), a press whose purpose was the official publication of the coordinating association of socio-educational institutions created by Anália. 2- Articles published in widely circulated periodicals, between 1890 and 1919, which analyze and give opinions on the socio-educational ideas and Anália Franco's institution. In this way, the research aimed to analyze the educational thought of Anália Emília Franco in the face of the sociopolitical reality of the First Brazilian Republic, in addition to presenting the political purposes of her theoretical-practical work. As a result of the research, we detected the establishment of an educational management model created by Anália Franco, in the format of a pedagogical circuit, whose centrality was based on expanding access to public labor and intellectual space for women and the poor, as well as the construction of a political-pedagogical project based on an ethical-moral renewal of republican society, aiming for its democratization
KEYWORDS: Anália Franco; Popular education; Democratic Republicanism.

1 I INTRODUÇÃO

A História, após o início de sua configuração acadêmica oitocentista, modelada a partir dos postulados positivistas e historicistas que a inseriram em um campo de pesquisa que se circunscrevia prioritariamente até a fronteira dos fenômenos da política estatal, de narrativa pautada na figura das grandes lideranças políticas, masculinas e elitizadas, a disciplina acaba por passar por uma profunda reforma de seus pilares paradigmáticos ainda na primeira metade do século XX, iniciada, em especial, a partir da *ecóle des Annales*, onde se procurou refletir sobre as possibilidades de ampliação de seus horizontes investigativos, de forma tal que objetos, fontes, campos temáticos, diálogos interdisciplinares, e até mesmo a ressignificação de seus objetivos epistemológicos ampliaram-se de maneira a influenciar toda uma geração subsequente de pesquisas que viriam a avançar ainda mais sobre os seus princípios (BURKE, 1992. p. 19).

A exemplo do que nos diz Edgar Morin (2003), a renovação científica do século XX perpassou por diferentes campos do saber. Para além da História, a Geografia e disciplinas novas como Ecologia, ciências da Terra e Cosmologia, tiveram um direcionamento epistemológico à caminho da complexidade, isto é, organizando-se em torno de uma compreensão da realidade a partir um todo organizador, multidimensional, fazendo-se, assim, romper com a compartimentalização reducionista do saber. Segundo o autor, a História, frente a sua nova formulação, tende a se tornar a "ciência da complexidade humana" (*ibid*. p. 26-27). Portanto, temáticas como as mentalidades, as ideias e a educação surgem enquanto objetos, podendo inclusive serem abordadas a partir de enfoques, não mais partidos das elites do poder, mas advindas mesmo das camadas populares, em uma perspectiva de baixo. À vista disso, no que tange a História da Educação, para além dos relevantes estudos sobre os importantes autores homens do pensamento pedagógico brasileiro, foi-se reconhecendo como sujeitos e objetos da investigação histórica figuras antes pouco contempladas como professores, alunos, mulheres e as próprias instituições.

Isto posto, uma vez que Anália Emília Franco (1853-1919), é uma personagem mulher, professora, pensadora, escritora e artista brasileira; feminista em meio a uma sociedade nacional marcadamente patriarcal do final Segundo Reinado e do início da Primeira República; criadora de diversas instituições, literaturas educacionais e materiais didáticos frente a um Brasil de uma ainda incipiente comunidade letrada e alfabetizada; e, por fim, que tinha por princípio político-pedagógico de sua militância a democratização do acesso ao ensino, em especial para mulheres pobres, necessariamente estamos entrando no terreno da história da educação popular, bem como da história das mulheres e da história do pensamento político. Se quisermos compreender mais aprofundadamente sua ideia pedagógica democrática, é necessário antes uma breve historização da democracia para melhor compreensão de seu conceito e a consequentemente reflexão sobre sua utilização e defesa feita por Anália no contexto brasileiro.

2 | A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO

O debate em torno da democracia, quando diz respeito a sua ressurgência na história da modernidade ocidental, atrela-se imperiosamente à discussão do sobre as concepções da tradição universalista dos direitos. Se por um lado a concepção dos *direitos dos homem* aparece em documentação oficial pela primeira vez na *Declaração de Independência* dos Estados Unidos, de 1776 (HUNT, 2009. p. 13), o legado da Revolução Francesa, com a radicalização em torno do debate acerca da justiça e igualdade social, é o que obterá maior impacto sobre o século XIX e XX[1]. Como nos diz Hobsbwam "A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo" (HOBSBAWM, 1991. p. 61). As revoluções setecentistas francesa e americana, ao colocarem em pauta a percepção do homem enquanto dotado de direitos que lhe são inerentes, isto é, que são possuidores desde o nascimento de um núcleo essencial comum, independentemente de sua origem, insurgem-se contra à estrutura sociojurídica da sociedade estamental, isto é, rebelam-se diante do princípio de desigualdade natural, definidora da organização social do *Ancién Regime*. No entanto, tanta a declaração americana quanto a carta constitucional francesa -*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789)- ao abordarem a origem da naturalidade do direito do homem a definem como *autoevidente* (HUNT, 2009. p. 13), vide a passagem a seguir da *Declaração de Independência:*

> "Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade. — Que para assegurar esses direitos, Governos são instituídos entre os Homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados" (ESTADOS UNIDOS, 1776. apud. HUNT, 2009. p. 220).

E a passagem correspondente na carta dos *Direitos dos Homens e do Cidadão* (1789).

> "Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional e considerando que a ignorância, a negligência ou o menosprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção governamental, resolveram apresentar numa declaração solene os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem: para que esta declaração, por estar constantemente presente a todos os membros do corpo social, possa sempre lembrar a todos os seus direitos e deveres; para que os atos dos poderes Legislativo e Executivo, por estarem a todo momento sujeitos a uma comparação com o objetivo de toda instituição política, possam ser mais plenamente respeitados; e para que as demandas dos cidadãos, por estarem a partir de agora fundamentadas em princípios simples e incontestáveis, possam sempre visar a manter a Constituição e o bem-estar geral" (FRANÇA,

1 O movimento revolucionário francês deve ser visto como composto por iniciativas políticas plurais, muitas vezes contraditórias entre si, definindo-se assim como uma experiência histórica que contemplou um amplo espectro, podendo-se afirmar que houve "revoluções francesas distintas, concorrentes e sequenciais, cada uma delas produzindo resultados, em maior ou menor grau, imprevistos e não planejados" (MORAES, 2017. p. 13).

1789. apud. HUNT, 2009. p.225 - 228).

A adoção do conceito de "autoevidência" de ambos os textos fez com que os direitos que compunham a essência humana não tivessem um número de princípios mínimos ou máximos que o fundamentasse, mas, fossem sempre atualizados conforme as circunstâncias sociopolíticas de cada tempo e espaço em que fossem discutidos, fazendo que os debates posteriores acerca da temática dos direitos pertencessem a um campo de disputas de grupos sociais que buscavam ampliar ou restringir os seus limites. Mesmo durante a Revolução Francesa, onde não apenas o modelo de organização do Estado estava em questão, mas a própria garantia de quem seria os detentores dos direitos apregoados, a questão estava em aberto. Tal disputa perpetuou-se através dos século XIX, seja na concorrência entre conservadores oitocentistas franceses de um lado e o movimento democrático e socialista por outro, no período da *Restauração*, onde o primeiro se propôs a retornar com os parâmetros do mundo pré-revolucionário frente ao avanço liberal e os dois últimos a avançar sobre pautas dos direitos, não apenas aprofundando seus conteúdos, mas também os expandindo à grupos sociais e instituições (RÉMOND, 1974. p. 17).

Diante disso, a partir da segunda metade do século XIX, as demandas defendidas pelos liberais radicais, democratas e socialistas, que ficou evidente, principalmente, a partir do período das chamadas Revoluções Liberais do século XIX, a Primavera dos Povos e a Comuna de Paris, tinham em comum a pauta do letramento das massas visando, para além da questão de ampliação das oportunidades culturais e laborais, a expansão e barateamento do acesso aos impressos como meios de divulgação ideológica (*ibid*. p. 73). Junto à temática educacional, no que concerne aos democratas, há a ampliação do direito ao voto para camadas populares e mesmo o avanço representativo desses setores à cidadania política, dando à eles o direito à candidatura própria. Mesmo no campo socialista, dois grandes grupos se destacam e seguem diferentes determinações, sendo eles os seguidores da tradição do socialismo francês que dialogava mais proximamente com os princípios revolucionários franceses, tendo por liderança Jean Jaurès (1859-1914), e os seguidores de Marx. Segundo Hunt:

> "Um dos fundadores do Partido Socialista francês, Jean Jaurès, argumentava que um Estado socialista 'só retém a sua legitimidade enquanto assegura os direitos individuais'. Ele apoiava Dreyfus, o sufrágio universal masculino e a separação da Igreja e do Estado, em suma , direitos políticos iguais para todos os homens, bem como a melhora da vida dos trabalhadores. Jaurès considerava a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão um documento de importância universal. Os do outro lado seguiam Marx mais de perto ao argumentar, como fazia um socialista francês opositor de Jaurès, que o Estado burguês só podia ser um instrumento de conservadorismo e opressão social" (HUNT, 2009. p. 200).

Diante da breve historicização e do esclarecimento acerca do movimento

democrático, desde de suas raízes modernas à democratização das instituições do século XIX, podemos nos servir da conceituação proposta por Bobbio em que a democracia é vista pelo autor como um conjunto de regras fundamentais, de forma tal que, quanto mais próximo uma sociedade se estabelece em seu conjunto social, político e jurídico dos valores admitidos como ideais para a efetivação de uma sociedade democrática, mais democrática ela é, uma vez que, se por um lado há uma base mínima em uma dada época para se definir uma sociedade como pertencente a um regime democrático, no entanto, não há limites para expansão dos seus princípios. Melhor dizendo, diante do horizonte utópico da sociedade plenamente democrática em sua estrutura e exercício, estabelece-se uma base mínima sempre possível de ser estendida, podendo, desta forma, caracterizar uma sociedade como mais ou menos democrática com relação a uma outra, sem que deixe de ser ela própria democrática (BOBBIO, 1998. p. 326-327). Conforme o próprio autor informa:

> "Uma sociedade na qual os que têm direito ao voto são os cidadãos masculinos maiores de idade é mais democrática do que aquela na qual votam apenas os proprietários e é menos democrática do que aquela em que têm direito ao voto também as mulheres. Quando se diz que no século passado ocorreu em alguns países um contínuo processo de democratização quer-se dizer que o número dos indivíduos com direito ao voto sofreu um progressivo alargamento" (BOBBIO, 1986, p. 19).

Tal definição será de suma importância para a compreensão do pensamento franquiano e sua defesa de uma sociedade democrática pela via da educação. Outro importante fundamento é a concepção tripartite de cidadania de José Murilo de Carvalho, que afirmou que a cidadania pode ser subdividida em cidadania política, civil e social, e, uma vez que algum desses pilares não são adotados, há uma cidadania incompleta, ou, não cidadania (CARVALHO, 2003. p. 29). Quanto mais direitos dessas três instâncias são contemplados pelos indivíduos, desenvolve-se, então, uma cidadania plena. Nosso objetivo, a partir deste ponto, será evidenciar como Anália Emília Franco dedicou a através de sua obra educacional democrática uma luta pela cidadania plena de seus educandos.

3 I ANÁLIA FRANCO E O CONTEXTO BRASILEIRO

Apesar de com as revoluções do século XVIII termos um rompimento, como nos diz John Dunn, "para praticamente além do reconhecível, a estrutura das possibilidades políticas das comunidades humanas em todo o mundo" (DUNN, 2016. p. 135) e o marco fundamental de discussão acerca da universalidade dos direitos e da democracia moderna tê-las como cenário inicial, há durante os séculos XVIII e XIX uma concepção da mulher como o ser destinado ao espaço privado, em especial ao recôndito doméstico, reforçada pelos círculos intelectuais da época e dos pobres como não detentores de autonomia intelectual satisfatória para o exercício dos direitos políticos. Como já foi dito anteriormente, mesmo com os princípios básicos dos direitos sendo defendidos ao longo do século XVIII e XIX,

as mulheres e pobres não foram contemplados por suas demandas. Tanto no hemisfério norte como no sul a estrutura patriarcal se manteve mesmo nos movimentos de superação do Antigo Regime, inclusive nos movimentos republicanos. Apenas o tempo associado ao processo de democratização das instituições e o fortalecimento da mobilização da luta pelos direitos das mulheres pelos democratas, principalmente, a partir da segunda metade do século XIX, é que se converterá as ações em avanços jurídico-políticos.

Trazendo a discussão para a sociedade da primeira república brasileira, a base androcêntrica foi mantida no campo das discussões políticas de gênero no Brasil e obtiveram um profundo impacto, mesmo na estrutura republicana recém montada no final do século XIX e início do XX. Segundo Marina Maluf e Maria Lucia Mott (2021), mecanismos jurisdicionais presentes tanto no Código Penal brasileiro de 1890 quanto no Código Civil 1916 mantiveram a base patriarcal ocidental na República, apesar das peculiaridades de cada documentação (MALUF; MOTT. 2021. p. 293). Se ambas possuem a visão de que a família é uma espécie de estado em miniatura, há algumas diferenças entre os documentos: no primeiro caso, o Código Penal brasileiro apresenta o homem como responsável pelas ações público-jurídicas da família, além do usufruto e manutenção dos bens. Já o Código Civil de 1916 atribui a responsabilidade pela sociedade conjugal não apenas ao homem, mas ao casal. No entanto, constava do mesmo Código a ida ao trabalho das mulheres condicionada à permissão masculina do marido (MALUF; MOTT. 2021. p. 293). Assim sendo, o núcleo comum de subjugação feminina mantinha-se, vide a comparação dos artigos 2 do capítulo 1 intitulado *Das pessoas Naturaes* do Código Civil de 1916 que assinala que:

> "São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer: I. Os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos. II. As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal, III. Os pródigos., IV. Os silvícolas" (BRASIL, 1916. p. 1)

É neste ínterim que surgem figuras feministas como Anália Franco, a fim de responder, lutar e preencher as lacunas dos não contemplados pela sociedade liberal patriarcal. Nascida em Resende, no Rio de Janeiro, aos oito anos de idade, migrando para o estado de São Paulo, lugar onde passou a maior parte de sua vida (MONTEIRO, 2004. p. 15-18), Anália Emília Franco foi professora normalista, diretora escolar, escritora de manuais didáticos, ensaísta, poetisa, dramaturga, colunista de diversos jornais e revistas de diferentes regiões do território brasileiro, cujos principais temas variaram entre educação popular inclusiva, política, religiosidade, emancipação feminina pela via do letramento, intelectualização e profissionalização da mulher, inclusão social dos negros e republicanismo democrático, além de ter criado dezenas de instituições socioeducacionais, através da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva (1901- 1919) -AFBI- tais como escolas maternais, escolas elementares, escolas primárias e secundárias, grupos escolares, asilos, creches, oficinais teatrais, dentre outras (ibid. p. 73).

Há, no final do século XIX brasileiro, uma verdadeira militância adotada pelas mulheres das classes médias urbanas letradas, não raro, professoras que incorporaram a expansão da democratização das instituições educacionais locais e a influência do avanço da ideoesfera feminista da Europa para a extensão da cidadania feminina, em especial, dos seus direitos sociais e políticos. As instituições educacionais, isto é, as organizações asilares, escolares e a imprensa pedagógica, foram os espaços privilegiados de atuação desse ativismo.

O ensino, visto como o espaço do cuidado, foi interpretado por certos setores sociais, a exemplo da intelectualidade literária da época, como o meio de extensão do poder feminino, antes restrito ao âmbito privado, devido a percepção de que a mulher seria originalmente dotada da função do cuidado maternal. Ainda segundo este pensamento, a partir da modernização das instituições de ensino, a mulher pôde, desta forma, ser a nova cuidadora dos cidadãos da República, tendo a luta pelo acesso à esfera pública através da educação como seu meio e fim. É neste contexto que Anália Emília Franco começa a se destacar no cenário paulista e nacional. Sua atuação na imprensa pedagógica se dá desde ao menos o último quartel do século XIX, estendendo-se até o final de sua vida. Anália, também filha de professora, associa-se a essa militância de caráter colaboracionista. Como nos diz Daniela Portela (2016) há neste período uma rede de influência dialógica entre as escritoras das revistas femininas. Uma das revistas mais antigas de maior circulação e relevância era o periódico *A Mensageira*, fundado por Presciliana Duarte (1867-1944), primeira mulher a integrar o grupo de letrados da Academia Paulista de Letras. Além dela, a jornalista e escritora Josefina Alvares de Azevedo (1851-1913), foi criadora de uma das revistas femininas que mais tempo perdurou sem interrupções, o periódico *A Família*. Anália colaborou assiduamente com artigos para ambas as revistas, bem como Preciliana e Josefina foram colaboradoras de *O Álbum das Meninas*, periódico fundado por Anália Franco (PORTELA, 2016. p. 151).

É imprescindível termos em mente que a atuação na imprensa pedagógica feminista constitui um projeto político realizado por via da educação informal, onde há uma agenda de intervenção na sociedade tendo a educação não excludente como base narrativa, em especial com foco na emancipação feminina e a busca por propostas que levem consideração a educação das crianças em situação de vulnerabilidade social, demandando à sociedade o esforço para construção de propostas inclusivas, de forma que o futuro destas possa ter por garantia uma cidadania plena, como Anália mesma esclarece quando ao discorrer sobre a motivação da criação de o Álbum das Meninas.

> "Quando impressionada ao ver tantas infelizes creanças abandonadas á ignorancia e vagabundagem, sem educação moral e religiosa, sem instrucção obrigatoria e profissional, emprehendi a fundação desta modesta revista ALBUM DAS MENINAS, que traduz apenas uma convicção e uma fé, visto reflectir mal formulado embora, um sonho de justiça e de verdade, tinha a certeza de que o meu empenho não seria de todo, inutil. E não foi. Porque

> se ha muitos que nada tem de comum com o resto da humanidade, e nem se commovem á vista desse triste bando de creanças, que mais tarde hão de povoar o fundo tétrico dos carceres, ou serem arroladas nas matriculas policiaes da prostituição, outros ha, e ainda bem que os ha para honra da especie humana, que se enteressam pelo bem dos seus semelhantes e procuram suavisar-lhes a algidez da sorte. E' por conseguinte a esses a quem me dirijo e chamo em meu auxilio. Sim, urge que nos esforcemos em por em pratica o salutar principio de associação, que seja de meio de nós, ó paes que amais os vossos filhos, ó professoras que vos enteressais pela sorte dos vossos alumnos, é indispensavel que se inicie a realisação desses prodigiosos, alavanca dos tempos modernos, emprol d'uma causa commum, que é a causa principal da nação brazileira: a da educação e do trabalho dos seus filhos" (FRANCO, 1898. p. 73).

O engajamento da rede colaborativa feminina através da imprensa feminista pela qual Anália Franco atuava, seja através de suas publicações nos periódicos de outras importantes líderes nacionais, seja através de suas próprias revistas, tinham também por função a denúncia política das ausências do Estado brasileiro frente aos direitos dos não contemplados pela tradição universalista dos direitos, as crianças pobres e mulheres que estavam marginalizadas frente à lógica do centro androcêntrico branco:

> "No atual periodo de tentativas de esforços, de creação e conglomeração de forças, a reforma e aperfeiçoamento da instrucção publica, tornou-se um dos problemas que mais preocupa a attenção das nações dignas de tal nome. (...). E' desgraçadamente incontestavel todavia, que os resultados dessa crusada contra o flagela da ignorancia popular tem sido até hoje insufficiente para prevenir o mal e promover o bem. E' que a questão não está no decretamento de providencias palliativas. Está na seriedade do assumpto, e na verdade pratica delle, como bem diz D. Antonio Costa "Glorfica-se a instrucção com os labios, e é deslembrada com as obras" (...) "Assim o Estado sem comprometter, ou embaraçar os seus fins não pode deixar que tantos paes menospresem a instrucção dos filhos, colocando-os na classes dos irracionaes e augmentando além disso cada vez mais o numero dos mendigos, vagabundos e dos criminosos. Não há desculpa rasoavel que possa defender os paes do verdadeiro homicidio moral que commettem privando os seus filhos do saudavel alimento da instrucção primaria tão indispensável como o pão quotidiano" (FRANCO, 1900. p. 1).

Mesmo Anália reconhecendo as lacunas, a autora resgata tradição francesa revolucionária como uma base para a incorporação das classes oprimidas no campo dos direitos, sendo fundamental para a sua concepção política e educacional o uso dos preceitos da igualdade, fraternidade e liberdade, ressignificados para o contexto brasileiro de sua época:

> "Na aurora de 89 nasceu em França uma sciencia nova, tendo por fim estudar os phenomenos sociaes principalmente na producção, na distribuição e no consumo das riquezas. E' preciso que ella também appareça entre nós, e que sua luz penetre em toda parte á esclarecer as classes opprimidas manifestando-lhes os esplendidos triumphos da Sciencia hodierna". (FRANCO, 1898. p. 176).

É neste sentido que, diante da negligência do Estado frente a garantia da cidadania, Anália realiza com certa assiduidade em seus artigos, críticas diretas sobre o movimento militar vigente que apoderou-se do Estado na Primeira República. A autora reclama a garantia das regras fundamentais republicano-democráticas para uma manutenção da cidadania plena dos direitos, denunciando o autoritarismo com que a república brasileira estava sendo conduzida:

> "Não é pois a força bruta que constitui o elemento triunfal da Democracia; mas sim a força do espírito que tem por si o suficiente influxo para resolver os mais elevados problemas sociais, econômicos e financeiros, para realizar os mais transcendentes prodígios" (FRANCO, 1898. p. 176).

A seguir, procuraremos demonstrar como Anália Franco atuou dentro do campo institucional escolar através da AFBI pondo em prática os princípios ideológico republicano-democráticos que defendia.

4 I A ASSOCIAÇÃO FEMININA BENEFICENTE E INSTRUTIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO E SUA ATUAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA.

A sua atuação no campo institucional através da Associação Feminina Beneficente, em 1901 até 1919, com a construção de materiais didáticos próprios, criação de oficinas de profissionalização, instituições de asilo e alfabetização acessível às camadas populares visavam a garantia da cidadania plena negligenciada. Nos relatórios das dezenas de instituições que compunham a Associação, é possível observar o *modus operandi* das organização pedagógico- administrativas da educação franquiana. Dentre as instituições foram detectadas Escolas Maternais, Liceus femininos, Asilos, Creches, Escola Noturna para Analfabetas, Grupo Dramático Musical, Aula de Música, Teatro Infantil, Oficina de Flores, Costuras e Bordados, Revista A Voz Maternal, Biblioteca Escolar, Aula Dentaria, Banda Musical Feminina, Orquestra Feminina, Albergue Diurno para os filhos das mães empregadas, Escola Profissional Tipográfica, Bazar de Caridade, Colônia Regeneradora D. Romualdo, Oficinas Externas, Instituto Natalício de Jesus.

O complexo asilar, educacional e profissional franquiano possui uma relação de interdependência que visa a autossuficiência da Associação, tendo como centro, como já dito, as necessidades emergenciais das mulheres e crianças pobres. Se temos a possibilidade de ingresso nas Escolas Maternais da AFBI a partir dos 6 anos, em caso das mulheres asiladas não poderem ficar com seus filhos por motivos laborais, há a viabilidade do ingresso dessas crianças no Albergue Diurno para Filhas das Mães Empregadas. Como podemos ver a seguir com o detalhamento do relatório acerca das escolas maternais:

> "(...) as escolas maternais só têm por fim iniciar as creanças nos primeiros rudimentos do ensino, emfim, seu plano é tão somente educar as creanças e encaminhal-a nos seus primeiros passos para entrarem nos Grupos Escolares com pequeno preparo (...)" (FRANCO, 1913. p. 5).

E do esclarecimento acerca do Albergue Diurno para Filhas das Mães Empregadas:

> "Quando as escolas maternaes preecherem cabalmente o fim a que forão destinadas, isto é, asylar e educar durante todo o dia as creanças dos operarios, os albergues deixarão de existir. Entretanto não é possível dispensál-os agora (...). Assim os albergues diurnos e outros (...) irão preenchendo paulatinamente a enorme necessidade que existe de se abrigar durante todo o dia os filhos das mães (...)" (FRANCO, 1913. p. 10).

A mesma lógica serve para o ensino profissional. Após o acolhimento asilar e o ingresso na primeira etapa de escolarização, por via das Escolas Maternais, finalizado este processo, inicia-se, aos 12 anos, o ensino secundário através dos liceus para formação de professoras. Entre 2 e 3 anos de curso, poderá a aluna concluinte ingressar, agora profissionalmente, nas instituições de ensino da AFBI, habilitando o educando na sua formação docente para atuação voltada para própria Associação que o formou, inclusive, utilizando-se das Escolas Maternais locais para a realização de seu estágio. Mantendo o princípio inclusivo, segundo as documentações, aquelas alunas que não conseguiram rendimento escolar considerado suficiente para avançarem para os liceus são reaproveitadas pela Escola Noturna para Analfabetas, onde podem continuar seus estudos para sua capacitação:

> "Conservando sempre no Asylo um numero de asyladas maiores de 12 annos que não podem frequentar o Lyceu por falta de indispensavel preparo, fundou-se uma aula nocturna para prepara-las para o Lyceu. (...). As alumnas que frequentam essa aula, durante o dia trabalham nas diversas officinas do Asylo para adquirirem uma profissão" (FRANCO, 1909. p. 7).

Enquanto continuam sua formação escolar, pela manhã, as educandas podem ingressar nas diversas oficinas profissionalizantes oferecidas pela Associação, que variam desde atividades profissionais artísticas, como a banda feminina, a orquestra feminina, as oficinas de costura, flores e bordados até os cursos de dentaria e tipografia. Os produtos confeccionados nas oficinas também são aproveitados para angariamento de fundos para a Associação. Desta forma, tanto as obras realizadas nas oficinas artísticas são expostas e vendidas no Bazar de Caridade: "Sempre esforçando-me e procurando todos os meios de ampliar os planos de beneficiencia, abriu-se o Bazar Caridade, não só para venda de trabalho das orphãs, como tambem de objetos e mesmo prendas offerecidas ao Asylo" (FRANCO, 1913. p. 13).

Quanto às habilidades adquiridas na oficina tipográfica são utilizadas para a produção da imprensa *A Voz Maternal*. Este periódico também serve como espaço de divulgação e propaganda do complexo educacional que, de alguma forma, atende à estratégia de ampliação de associados e influência político-educacional através do compartilhamento das ideias. "Como o meio de propaganda activa á causa santa da educação e amparo das creanças desvalidas, continuará A Voz Maternal a prestar grande benefício" (FRANCO, 1909. p. 13). Outra forma de propaganda e, ao mesmo tempo, metodologia didático-

pedagógica para aprofundamento do ensino intuitivo, são as atividades e exposições teatrais infantis e as oficinas voltadas para a comunidade externa.

> "Este theatrinho (...) tem sido muitissimo frequentado pelas socias e socios da referida Associação Feminina, sendo preciso dar em duplicatas as representações para accomodar mais de mil pessoas que a elle concorrem todos os mezes no dia destinado para os festivais. (...) Como uma esvola de ensino moral a directora seguindo o exemplo de Miss Alice Hebber nos Estados Unidos, tem escripto diversos dramas e comedias que as suas educandas representam com geral acceitação, servindo aos mesmo tempo de diversão ás asyladas" (ibid. p. 8).

Sendo assim, podemos observar que o *modus operandi* institucional se dá em formato de um circuito inclusivo. Desde a tenra infância até a fase adulta, a todas e todos são dadas oportunidades de letramento, intelectualização e formação profissional. Busca-se assim o acesso aos direitos civis, sociais e políticos, além da ampliação do exercício do poder feminino para o ambiente público, e do empoderamento por via das letras. Sem esquecer da feminização do magistério, e do redimensionamento da figura maternal, que ultrapassa sua função de cuidadora para torna-se, agora intelectualizada e possuidora de atividade laboral no espaço público, acreditava Anália também valorizar mulheres enquanto mães-educadoras de suas filhas e filhos no âmbito privado.

5 | CONCLUSÃO

Diante da documentação apresentada acerca de algumas das concepções políticas presentes nos periódicos confeccionados e artigos redigidos na imprensa feminista por Anália Emília Franco no âmbito da educação informal e dos relatórios da AFBI, pôde-se observar como a teoria e prática se concatenam em seu fundamento educacional, já que suas percepções políticas colocam no centro da discussão social uma democracia de caráter popular e inclusivo, com fortes bases na garantia dos direitos da tradição revolucionária francesa, além das críticas à negligência histórica aos pobres, mulheres e crianças, bem como de sua visível atuação no campo da educação formal como preenchimento da lacuna social presente em seu tempo, adotando uma lógica estratégica para atender ao máximo as necessidades de intelectuais, culturais, laborais e morais de seu público alvo. Desta forma também se pôde concluir que Anália inaugura uma lógica pedagógico-administrativa própria, cabendo aos historiadores da educação perceber a importância de resgatar a memória de uma pensadora e educadora feminista da periferia do capitalismo que criou, a partir da sua realidalidade local, em diálogo com o pensamento ocidental. Diante disso, ficou explícito que uma evidente finalidade de sua obra foi a democratização da sociedade brasileira através das práticas de ensino-educação, como certa vez a própria autora afirmou: "Relativamente ás escholas maternaes creio ser importantissimos os serviços que estão prestando ao Estado e á sociedade, transformando os pequenos vagabundos das ruas em legiões democráticas, que mais tarde saberão combater pela emancipação e felicidade do

nosso caro Brazil” (FRANCO, 1904. p. 2).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 3.701, de 1º de Janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 28. fev. 2023.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

________. Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora de Brasília, 1998.

BURKE, Peter. **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Estadual Paulista, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DUNN, John. **A História da Democracia**: Um ensaio sobre a libertação do povo. São Paulo: Editora Unifesp , 2016.

FRANCO, Anália. **15 de Novembro**. In: FRANCO, Anália Emília. **Álbum das Meninas**. Ano I. S. Paulo, 30 de Novembro de 1898. N.8.

______. **As Minha Patricias**. In: FRANCO, Anália Emília. **Álbum das Meninas**. Ano I. S. Paulo, 31 de Julho de 1898. N.4.

______. **Instrucção Obrigatória**. O Estado do Espirito-Santo: Ordem e Progresso - ES– 1890 a 1991. Ano 1890\Edição 02366.

______. **Lyceu e Escholas Maternaes**. In: FRANCO, Anália Emília. A Voz Maternal. S. Paulo. 1 de Fevereiro de 1904. N. 3.

________. **Relatório de 1912**. S. Paulo. 5 de Abril de 1913.

________. **Relatório de 1908**. S. Paulo. 15 de Janeiro de 1809.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**: Europa 1789 -1848. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991 [1977].

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. **Recônditos do Mundo Feminino**. In: **História da Vida Privada no Brasil República**: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

MONTEIRO, Eduardo Carvalho. **Anália Franco**: a grande dama da educação brasileira. São Paulo: Madras, 2004.

MORAES, Luís Edmundo. **História Contemporânea**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Contexto, 2017.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PORTELA, Fagundes Daniela. **A trajetória profissional da educadora Anália Emília Franco em São Paulo (1853-1919)**. São Paulo: USP, 2016. (Tese de Doutorado).

CAPÍTULO 5

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DO PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 26/01/2024

Márcia Murici Redivo Barbosa
Mestranda do Curso de Mestrado na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/ CEUNES
São Mateus/ES
https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=3A4FEDE85EE91D0DEB52E6953FE63524.buscatextual_0

Jair Miranda de Paiva
Doutor em Educação (UFES, 2009), docente do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo CEUNES/UFES
São Mateus/ES
https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=3A4FEDE85EE91D0DEB52E6953FE63524.buscatextual_0

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar estudos realizados em banco de dados de teses e dissertações sobre o tema. A oferta do Projeto de Vida como componente curricular foi potencializado nos Sistemas de Ensino através da Lei n.º 13.415/2017, que modificou a oferta curricular do Ensino Médio. Para a produção de dados foram utilizadas buscas nos repositórios das instituições de Ensino Superior, Portal de dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, para chegar ao quadro com as dissertações e teses produzidas desde 2017 que apresentaram interesse para a temática. Ao longo da busca, percebeu-se que são muitas produções no campo da Educação e da Psicologia que colaboram para a compreensão do conceito Projeto de Vida no processo pedagógico, nos possibilitando visualizar melhor o cenário sobre as Políticas Públicas de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de Vida. Ensino Médio. Educação.

AN INVESTIGATION INTO THE CONCEPTIONS OF THE LIFE PROJECT IN EDUCATION

ABSTRACT: The objective of this work is to investigate studies carried out in a database of theses and dissertations on the topic. The

offer of the Life Project as a curricular component was enhanced in the Education Systems through Law No. 13,415/2017, which modified the curricular offer of Secondary Education. To produce data, searches were used in the repositories of Higher Education institutions, the Dissertations and Theses Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations – BDTD, to reach the table with the dissertations and theses produced since 2017 that were of interest to the topic. Throughout the search, it was noticed that there are many productions in the field of Education and Psychology that contribute to the understanding of the Life Project concept in the pedagogical process, enabling us to better visualize the scenario regarding Public Education Policies.
KEYWORDS: Life Project. High school. Education

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento que trata da oferta do componente curricular Projeto de Vida, no Ensino Médio, em escolas públicas na Rede Estadual do Espírito Santo.

Para entendermos o contexto da pesquisa, tecemos uma breve retomada da oferta do Projeto de Vida nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. A visibilidade sobre o conceito de Projeto de Vida iniciou-se nas escolas de tempo integral com sua metodologia pedagógica específica. O Espírito Santo importou o modelo de tempo integral de estados que possuíam essa experiência como Pernambuco e Ceará, onde as escolas de tempo integral também são chamadas de "Escola da Escolha", com modelo de gestão pedagógica proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade para a Educação – ICE.

O modelo pedagógico com base no Protagonismo Juvenil foi apresentado às equipes das escolas de tempo integral do Espírito Santo em 2015, com sustentação nas teorias educacionais do pedagogo mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa, que escreveu sobre a infância e a juventude no Brasil. Em 1998, o docente foi agraciado com o Prêmio Nacional de Direitos Humanos, participou do grupo de redação do Estatuto do Menor e do Adolescente e foi colaborador da Unesco e Unicef. Para ele, significar alguém ou alguma coisa é assumir diante dessa pessoa ou objeto uma atitude de não indiferença, atribuindo-lhe um determinado valor em sua existência (Costa, 2008, p. 29).

Assim, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, promovendo formações para as equipes escolares de tempo integral, inseriu os conceitos de Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida, e para além de ser componentes curriculares nas Matrizes Curriculares das escolas de tempo integral, foram incorporados em um formato de concepção pedagógica. A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo- SEDU, então, reconhecendo que os componentes contribuíram para a melhoria da educação capixaba, em 2020 inseriu eles nas Matrizes Curriculares das escolas de tempo parcial no estado do Espírito Santo. O fato desses componentes estarem se tornando uma prática nos estados foi objeto de estudo de pesquisadores como Silva e Danza:

> O tema do projeto de vida chegou às escolas brasileiras em meados de 2011 por meio do programa de Educação em Tempo Integral (BRASIL, 2012), o qual resultou numa expressiva diminuição da taxa de evasão no Ensino Médio em estados que o implementaram de forma massiva, como Pernambuco e Espírito Santo – 1,5% em 2018, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – e no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) (BRASIL, 2018a). Tais resultados influenciaram de forma substancial a formulação da Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b), que preconizam o projeto de vida como um dos principais eixos formativos da educação básica (2022, p. 2).

É interessante retomar o marco temporal brevemente para olhar como Protagonismo Juvenil começou a ser inserido nas propostas pedagógicas educacionais. O discurso sobre o protagonismo juvenil teve visibilidade a partir dos anos 80, com o incentivo da Organização das Nações Unidas (ONU), que preceituou 1979 o "Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz". Desde então, a Unesco passou a incentivar os países a se envolverem nessa perspectiva do jovem como alguém de atitude e que participa das transformações que ocorrem na sociedade, por isso o conceito de Protagonismo Juvenil cresceu nas ações educativas. A nosso ver, o conceito de Projeto de Vida está alinhado à necessidade de envolver os jovens nas questões do autoconhecimento, planejamento do futuro e inclusão no mundo do trabalho.

Como consequência, no Brasil Projeto de Vida e de Trabalho se tornam uma das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e eixo norteador das práticas pedagógicas do Ensino Médio, assim como um eixo norteador das práticas pedagógicas a partir da Lei n.º 13.415/2017, demonstrando articulação com o movimento mundial em torno ações com vistas a garantir à juventude a entrada no mercado de trabalho e participação na produção econômica.

Mesmo os ordenamentos legais da educação citando e dando importância ao conceito de Projeto de Vida nas ações educativas, ainda existe uma lacuna, pois não fica clara a definição do conceito e diretrizes curriculares que contribuam para o entendimento dos diversos profissionais da educação, o que dificulta a incorporação por parte da escola e principalmente dos educadores.

> Não obstante a proeminência conferida ao tema do projeto de vida na escola, nenhum dos referidos marcos legais apresenta uma definição desse conceito, tampouco apresenta fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e metodológicas que possam prover referências aos profissionais da educação. Sobre isso, é de fundamental importância considerar que, para além de ser objeto de ensino e passível de ser construído mediante a implementação de práticas pedagógicas, o projeto de vida é constituído na instância psíquica por meio da coordenação entre sistemas psicológicos como os valores e a identidade dos sujeitos, cujo conhecimento é necessário para compreender a gênese do projeto de vida e sua construção (Silva e Danza, 2022, p. 2).

O relatório elaborado pelo Ministério da Educação para a Unesco intitulado

“Educação para Todos no Brasil: 2000 a 2015” trata das condições da educação nacional e retrata as ações promovidas pelas Políticas Públicas de Educação Nacional, com objetivo de garantir o retorno financeiro investido na educação e a força de trabalho para o capital social. Relata também ações voltadas para a garantia educacional do jovem brasileiro, a fim de demonstrar o envolvimento do país com os acordos feitos a nível internacional. Segue abaixo um trecho da introdução do documento, no qual é apresentado o compromisso do país em investir nos aspectos educacionais (Brasil, 2015, p.7):

> Em 2000, 164 países reunidos em Dakar assumiram o compromisso de perseguir seis metas de Educação para Todos até 2015. Tais metas estão relacionadas ao cuidado e à Educação Infantil; ao Ensino Fundamental universal; ao desenvolvimento de habilidades de jovens e adultos; à alfabetização de adultos; à paridade e à igualdade de gênero; e à qualidade da educação. Aproximando-se do prazo para atingir essas metas, a UNESCO solicitou aos países que produzissem um relatório nacional para apresentar o que se alcançou no período (resultados) e como se alcançou (estratégias), bem como os desafios apresentados para o período pós-2015.

Com a aprovação da Lei 13.415/2017, que altera a oferta curricular do Ensino Médio, uma das justificativas governamental para a mudança seria que o jovem deseja um currículo munido de características de identidade juvenil. Propõe-se que os componentes curriculares estejam interligados com questões mais atuais da sociedade e da juventude, relacionado com o objetivo de atender à Meta 3 do Plano Nacional de Educação: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência (10 anos) deste PNE - Lei n.º 13.005/2014, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (Brasil, 2014).

Por outro lado, tal movimentação na reforma educacional é um mecanismo para atender à organização mundial da economia global, relacionados aos investimentos, à melhoria da educação e ao retorno em resultados palpáveis e quantitativos.

> Esses primeiros avanços refletem o esforço realizado pelo País para expandir o acesso e promover a qualidade, na expectativa de responder aos compromissos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Com o estabelecimento dos 6 (seis) objetivos definidos no Marco de Ação de Dakar nos anos subsequentes à Cúpula Mundial de Educação (2000), tais conquistas foram fortalecidas e se tornaram mais expressivas (Brasi, 2014, p.13).

Para além disso, percebe-se a necessidade de observar o jovem e suas circunstâncias, suas relações na sociedade e a necessidade da construção de um Projeto de Vida. Como a escola está inserida nesse contexto e quais as garantias dos resultados positivos como a inclusão do conceito de Projeto de Vida numa sociedade tão desigual? É um ponto de atenção refletir: é o currículo o motivo mais preponderante para que 100% os jovens não estejam nas escolas? Enfatizando o que diz Laranjeira *et al.*:

> São os jovens que vivenciam de forma mais intensa a tensão entre as forças instituídas e as instituintes na dinâmica social, em face das desiguais

> oportunidades em relação a gênero, etnia e classe social, mas, sobretudo em relação à circulação, acesso e distribuição dos bens culturais (2016, p. 121).

Vamos considerar que a escola é um dos instrumentos importantes para que o jovem consiga alcançar o seu Projeto de Vida, mesmo que ele seja muito distante de propostas acadêmicas ou voltadas para entrar no mercado de trabalho. Estamos falando da escola como instrumento formador do cidadão, aquele que faz suas próprias escolhas, baseado nos seus conceitos de vida e nos seus objetivos de construção de sua história individual.

Por ser uma possibilidade que esse potencial pedagógico em torno do Projeto de Vida, é pelo fato de como entende Bakhtin (2022) somos seres dialógicos, ou seja, linguísticos. E as aulas de Projeto de Vida são momentos de círculo de conversas, onde o estudante tem a oportunidade de dialogar sobre assuntos que considera importante para a sua vida e com isso, construir possibilidades e concepções que o ajudarão nas escolhas da sua vida adulta.

No momento das aulas de Projeto de Vida é feita uma troca entre os alunos e mediada pelo professor desse componente curricular. São construídas relações de conhecimento e internalizado conceitos que vão surgindo com intencionalidade do currículo de Projeto de Vida.

> É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se construindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas interações dialógicas (Faraco, 2022, p. 84).

Buscando a compreensão do currículo do Novo Ensino Médio, com foco no componente curricular Projeto de Vida, levantamos uma questão que entendemos ser muito importante para o conhecimento de todos os interessados no processo educacional e nas Políticas Públicas de Educação: como o componente integrador Projeto de Vida, para além da prescrição legal tem sido apropriado pelo professor e pelo aluno no Ensino Médio? Como a escola está incorporando o conceito de Projeto de Vida para a formação do estudante do Ensino Médio?

Para iniciar a pesquisa sobre o Projeto de Vida incorporado na Matriz Curricular de todas escolas da rede estadual do Espírito Santo, de tempo integral e parcial, foi realizada uma busca de revisão de literatura desde o ano de 2017, com vistas a auxiliar na compreensão do conceito e na investigação da incorporação desse objeto de estudo em outros lugares do país, especialmente nas instituições educacionais. Usamos o marco temporal a partir de 2017, pois nesse ano, a Lei n.º 13.415/2017 foi aprovada e dessa maneira, focaram na busca de dissertações e teses.

Nº	AUTOR	NATUREZA	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	TÍTULO	ANO	ADC
01	Kleber Corrente Silva	Tese	Universidade Federal de Brasília-UFB	Profa. Dra. Liliane Campos Machado	Projeto de Vida e Ensino Médio: uma análise da prescrição curricular brasileira das redes de ensino dos estados e do Distrito Federal	2023	Educação
02	Marina Barreto Pirani	Dissertação	Universidade Estadual Paulista	Profa. Dr. Joyce Mary Adam	Projeto de Vida e Capital Cultural: o ensino médio no estado de São Paulo	2023	Educação
03	Cássio Clayton Martins Andrade	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRGN	Prof. Dr. Jader Ferreira Leite	Projeto de Vida de Jovens Rurais Estudantes da UFRN	2022	Educação
04	Marcos Alves Moreira	Dissertação	Universidade Federal do Sudeste da Bahia-UESB	Profa. Dra. Núbia Regina Moreira.	Currículo Bahia: projeto de vida como componente curricular para o protagonismo juvenil do ensino médio	2022	Educação
05	Eduardo de Camargo	Dissertação	Universidade Estadual Paulista-UNESP	Profa. Dr. Joyce Mary Adam	Identidades Autônomas ou Identidades Subservientes: um e estudo sobre o projeto de vida em escolas do ensino médio	2022	História Mestrado Profissional
06	Jucélia Fontanella	Dissertação	Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC	Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller	O Projeto de Vida e o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense: análise dos seus limites e possibilidades	2022	Educação
07	Claudivan Santos Guimarães	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe-UFS	Prof. Dr. Lucas Miranda Pinheiro	Projetos de Vida Pelo Ensino de História: caderno didático-pedagógico para professor em seu diálogo com a juventude	2022	História Mestrado Profissional
08	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Campinas	Profa. Dr. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon.	Concepções de Professores da Escola Pública sobre Projeto de Vida: um estudo exploratório	2022	Psicologia

09	Isabel de Lourdes Macedo	Dissertação	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP	Profa. Dra. Maria Regina Momesso	Projeto de Vida: em busca de modos de existência para a ética e a diversidade na educação escolar	2022	Educação
10	Eliziane de Paula Silveira	Dissertação	Universidade Federal do Tocantins-UFT	Prof. Dr. José Carlos Silveira Freire	Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil como Componente Curricular do Ensino Médio do Estado do Tocantins: limites e possibilidades	2022	Educação Mestrado Profissional
11	Guilherme Baumann Achterberg	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.	Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazan	O Mundo do Trabalho em Livros Didáticos de Projeto de Vida para o Ensino Médio	2022	Educação
12	Fernanda Seabra Félix	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Profa Dr. Yzila Liziane Farias Maia de Araújo	Violência no Espaço Escolar: reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas do componente curricular projeto de vida	2022	Ensino de Ciências e Matemática
13	Lavínia Maria Silva Queiroz	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRGN	Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevedo	A Emergência do Projeto de Vida em Tempo Integral no Rio Grande do Norte	2021	Educação
14	Flávia Melina Azevedo Vaz dos Santos	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba-UFP	Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo	O componente curricular projeto de vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa - PB	2021	Educação
15	Érico Ricard Lima Cavalcante Mota	Tese	Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT	Profa. Dra Katia Morosov Alonso	Ensino Médio, Escola Plena e o Projeto de Vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível	2021	Educação
16	Marcia Eliza de Godoi dos Santos	Dissertação	Universidade de Taubaté	Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira	Projeto de Vida na Contemporaneida-de: o protagonismo de jovens do ensi-no médio e o papel da escola	2021	Adminis-tração

17	Gracymara Mesquita Severino	Dissertação	Universidade Federal do Ceará-UFC	Profa. Dr. Francisca Denise Silva Vasconcelos	Protagonismo Juvenil e Autoria: dialogado com a disciplina projeto de vida	2021	Psicologia E Políticas Públicas
18	Carlos Henrique Mourão da Silva	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto	A gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará	2021	Gestão e Avaliação da Educação Pública Mestrado Profissional
19	Marcia Vania Lima de Souza	Dissertação	Faculdade Vale do Cricaré	Profª Dra. Luana Frigulha Guisso	Projeto de Vida – Significar, Ressignificar a Construção dos Sonhos dos Estudantes	2021	Ciências, Tecnologia e Educação
20	Ana Veraldi Favacho	Dissertação	Universidade Federal de Campinas-UNICAMP	Prof, Dr. Evaldo Piolli	A Empresa na Escola: o projeto de vida no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo e a Formação do Estudante de Ensino Médio	2020	Educação
21	Mateus Carmona Maciel	Dissertação	Pontífice Universidade Católica de Campinas-PUC Campinas	Profa. Dr. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon	Adolescência à Margem: projeto e vida na educação de jovens e adultos	2020	Psicologia
22	Michela Augusta de Moraes e Sousa	Dissertação	Universidade Federal de Goiás-UFG	Profa. Dr. Maria Zenaide Alves	Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO	2020	Educação
23	Otávio Augusto de Moraes	Dissertação	Universidade Estadual do Maranhão -UEM	Profa. Dra. Iris Maria Ribeiro Porto	Base Nacional Curricular Comum: concepções sobre a adolescência e projeto de vida	2020	Educação
24	Henrique Souza da Silva	Dissertação	Pontífice Universidade Católica de São Paulo-PUC São Paulo	Profa. Dr. Mare Abramowicz	A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno	2019	Educação
25	Amanda Félix da Silva	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco-UFPE	Prof, Dr. Ramon de Oliveira	Projeto de Vida dos Jovens do Ensino Médio da Escola Pública	2019	Educação

26	Januária Rodrigues da Silva	Dissertação	Universidade Federal da Fronteira do Sul-UFFS	Prof. Dr. Jerônimo Sartori	A Desconstrução do Ensino Médio e Suas Consequências ao Projeto de Vida da Juventude Trabalhadora no Rio Grande do Sul	2019	Educação Mestrado Profissional
27	Flávio de Souza Scherer	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackienzie	Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade	Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para Construção do Projeto de Vida dos Alunos do Ensino Médio	2019	Educação, Arte e História da Cultura
28	Ana Lúcia Luz Mazzardo	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Profa. Dr. Marilene Gabriel Dalla Corte	Projeto de Vida: uma proposta de construção compartilhada com estudantes do ensino médio	2019	Políticas Públicas e Gestão Educacional
29	Klever Corrente Silva	Dissertação	Universidade de Brasília-UNB	Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho.	Educação para a Carreira e Projeto de Vida: confluência das Representações Sociais e do Habitus estudantil	2019	Educação
30	Degiane da Silva Farias	Dissertação	Universidade Federal do Pará-UFP	Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento	Juventude, escolarização e Projeto de Vida: representações sociais dos jovens de Bragança/ Amazônia Paraense	2018	Educação
31	Flávio Dalera de Carli	Tese	Pontífice Universidade Católica de São Paulo-PUC São Paulo	Prof.ª Dr.ª Vera Maria Nigro de Souza Placco	Antes não, agora sim! Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida e Processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo	2018	Psicologia da Educação
32	Manuella Castelo Branco Pessoa	Tese	Universidade Federal da Paraíba-UFPB	Profa. Dr. Maria de Fátima Pereira Alberto	Política de Formação Profissional e Contextos Sociais: trajetórias e projetos de vida	2017	Psicologia Social

33	Tiago Ribeiro dos Anjos	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos-UFCAR	Prof. Douglas Ferrangia Corrêa da Silva	Projeto de Vida e ENEM: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o ensino médio	2017	Educação Mestrado Profissional

Quadro 1 - Produções (teses e dissertações)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

O quadro demonstra, no marco temporal a partir de 2017, que Projeto de Vida é objeto de estudo em várias áreas da Educação e Psicologia. Especialmente, está se fundamentado no campo educacional, devido as mudanças curriculares, com vistas à ideia de planejamento para o futuro e construção de algo a ser alcançado. No campo curricular, os estudos sobre Projeto de Vida está presente em sua maioria nas escolas de tempo integral, pois foi nesse contexto que iniciou sua oferta.

São inúmeros os pontos convergentes e divergentes nas pesquisas apresentadas, porém existe uma análise que é interessante ser ressaltada, que o Projeto de Vida não é a solução para resolver todos os problemas que a juventude brasileira tem para entrar no mercado de trabalho, outros fatores colaboram para que o jovem tenha dificuldades de planejar sua vida e de alcançar as metas estabelecidas para si.

Esses pesquisadores demonstram o reconhecimento que o Projeto de Vida possui na formação da juventude, uma vez que todas as pesquisas estão diretamente relacionadas ao espaço educativo. Os estudos representam a necessidade de compreender como esse conceito pode colaborar com a formação dos jovens e ao mesmo tempo eles entram num campo de análise crítica sobre as políticas públicas de educação apresentado cada um a sua leitura no território pesquisado.

Considerando as mudanças na sociedade e as questões sobre a juventude como suas necessidades de engajamento na sociedade, percebemos que o conceito de juventude e suas peculiaridades tem sido alvo de muitos estudos por parte da academia, nesse entendimento reconhece-se que o Projeto de Vida é um conceito ligado a juventude.

Mas, não se trata somente de reconhecer a ligação de Projeto de Vida com a juventude ou a sua pertinência com problemas da sociedade em relação as perspectivas de futuro dos estudantes, é necessário a representação de políticas públicas que contribuam para a construção do Projeto de Vida do jovem, uma vez que as características da juventude estão atreladas a construção social e histórica, suas necessidades, suas perspectivas e realizações sofrem os impactos da realidade em que vivem.

> A juventude não é homogênea, ela é múltipla, sendo então mais apropriado, na concepção desses autores, falar em juventudes. Apesar das particularidades existentes, diversas questões são impostas à maioria dos jovens no mundo contemporâneo, fazendo com que eles tenham que vivenciá-las, mesmo que de maneiras diferentes, de acordo com os contextos cultural, social e

econômico nos quais se encontram (Maia e Mancebo, 2010, p. 381).

Sendo assim, o ponto central para se pensar em um Projeto de Vida para o jovem é canalizarmos as possibilidades que ele tem para realizá-lo. A escola pode ter um papel preponderante para incentivar o estudante ao planejamento do seu Projeto de Vida, mas ao mesmo tempo precisa instrumentalizá-lo de conhecimentos e experiencias que o façam compreender os impedimentos e as dificuldades que serão enfrentadas na sociedade para realizar a sua empreitada.

Aos jovens atribuímos a responsabilidade de continuidade da sociedade, isso trata de relacionar o papel da escola, da família e da comunidade com a construção da identidade e das capacidades de se reconhecer nesse espaço de lutas constantes de interesses individuais e coletivos.

Nesse processo de acolher a necessidade de construir um Projeto de Vida, ligada ao reconhecimento da criação da autonomia individual de cada aluno, a escola é um espaço no qual os conhecimentos devem ser notados e internalizados pelos estudantes. Essas informações são apresentadas como material interessante que desperte o interesse deles, fazendo sentido para que reconheçam como parte do processo natural de seu desenvolvimento. A escola não pode negar a sua parcela de contribuição para a formação desse Projeto de Vida, considerando que o espaço escolar é valorizado como uma forma de oportunidades para a maioria dos jovens das classes mais populares, nos quais a escola tem um importante papel como condutora de valores e saberes acumulados ao longo de décadas ou mesmo de séculos pela humanidade (Carmo e Nonato, 2021, p.20).

Mesmo que a escola veja muitas vezes a dificuldade de quebrar certas práticas arraigadas no seu cotidiano como: currículo engessado, falta de materiais, falta de recursos, falta de um prédio escolar que atenda às demandadas educativas e muitas outras situações de ordem políticas, os educadores precisam buscar saídas para promover essa discussão no espaço de conhecimento e formação que é a escola.

> Observamos que é muito mais comum os jovens atribuírem à família e aos outros meios sociais em que circulam os papéis de motivação, incentivo e cobrança em relação aos investimentos nos projetos de futuro do que à escola. Entretanto, se, por um lado, a escola não tem se apresentado como uma instituição orientadora de tais projetos, por outro, a maior parte das famílias, sobretudo das camadas populares, veem exatamente nessa instituição a possibilidade de um “futuro melhor” para seus filhos e depositam todas as suas fichas no investimento escolar (Villas e Nonato, 2014, p. 13).

A juventude é uma fase da preparação (Villas e Nonato, 2014, p.17), e isso nos remete a refletir que a escola em muito pode contribuir para esse momento, uma vez que nessa fase os jovens estão em sua maioria ou deveriam estar na escola, precisamente no Ensino Médio, última etapa da educação básica e entrada na universidade, cursos técnicos ou no mundo do trabalho. Então, as escolhas e as decisões que foram e/ou que serão feitas irão interferir em seus projetos de vida (Villas e Nonato, 2014, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no impacto do Projeto de Vida é um tema relevante, seja no tocante à política pública implantada com o Novo Ensino Médio, seja no tocante a conhecer os efeitos dessas políticas na vida de jovens de nossas escolas públicas, ainda que o tema seja alvo de muitas controvérsias por parte da comunidade acadêmica, sendo observado de forma suspeita com relação ao atendimento das necessidades do jovem brasileiro; o assunto possui lastro em pesquisas em diversos Programas de Pós-graduação no país, sob diversos aspectos, mormente da psicologia em sua relação com a educação. Dessa forma, concluímos que se trata de um tema dotado de suma importância, visto que aos jovens é assegurada a continuidade da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000 -2015**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232699. Acesso em: 14 set. 2023.

CARMO, Helen; NONATO, Bréscia. **Cadernos temáticos**: juventudes e processos educativos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação**: uma perspectiva para o Século XXI. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo:** a ideias linguísticas do círculo de Bakhtin, Parábola, 2022.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/jGCsfypH7w4gJcPwF7C7sfh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 set. 2023.

MAIA, Ana Augusta Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, Trabalho e Projetos de Vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2010, 30 (2), 376- 389.

VILLAS, Sara; NONATO, Symaira. **Cadernos temáticos**: jovens e projetos de futuro. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.

SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de Vida: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.3. e35845. 2022.

CAPÍTULO 6

MEDIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: PERSPETIVAS SOBRE O SEU USO EM GESTÃO DE CONFLITOS

Data de aceite: 26/01/2024

Laudelina de Fátima Almeida Ventura Amaral
Universidade dos Açores
0009-0005-8857-1549

Margarida S. Damião Serpa
Universidade dos Açores/CICS.NOVA.UAc
0000-0002-2926-1437

Suzana Nunes Caldeira
Universidade dos Açores/CICS.NOVA.UAc
0000-0002-1024-6958

RESUMO: A Escola, uma comunidade de convivência em escala reduzida, tem como missão essencial a apropriação e recriação de determinada cultura, estando comprometida com o desenvolvimento de práticas sociais facilitadoras de uma salutar convivência. Dada a heterogeneidade da população escolar, é natural o surgimento de situações conflituosas no seu espaço. Pretende-se, com este trabalho, refletir sobre contributos da Mediação em contexto escolar para promover a gestão positiva dos conflitos, caracterizar aspetos da conflitualidade na escola, conhecer as perspetivas de atores escolares sobre razões de dissenso, competências e estratégias úteis à gestão de conflitos, e perceber se há convergência nas perspetivas desses atores escolares. O estudo é de tipo narrativo. Os dados das treze entrevistas semiestruturadas, realizadas a atores escolares que presenciaram ou experienciaram situações de conflito, são tratados através da análise de conteúdo temática. Os resultados mostram que na perspetiva destes, as causas da conflitualidade na escola respeitam sobretudo a questões originadas nas redes sociais e transferência de problemas de outros contextos de vida para o espaço escolar; as capacidades e competências reconhecidas como úteis à gestão de conflitos são as que podem promover benefícios para as partes conflituantes; as estratégias de comunicação são referidas por todos os intervenientes não sendo mencionadas elevadas dificuldades na gestão de situações de conflito; o principal motivo para a escola reforçar o apoio à gestão de conflitos reside na sua prevenção e superação. Deduz-se a necessidade de se investir em formação no âmbito da Mediação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: mediação escolar; gestão de conflitos; necessidades de formação.

MEDIATION IN A SCHOOL CONTEXT: PERSPECTIVES ON ITS USE IN CONFLICT MANAGEMENT

ABSTRACT: The School, a community of coexistence on a reduced scale, has as its essential mission the appropriation and recreation of a certain culture, being committed to the development of social practices that facilitate a healthy coexistence. Given the heterogeneity of the school population, the emergence of conflicting situations in its space is natural. The aim of this work is to reflect on the contributions of Mediation in a school context to promote positive conflict management, characterize aspects of conflict at school, learn about the perspectives of school actors on reasons for dissent, skills and strategies useful for conflict management, and to see if there is convergence in the perspectives of these school actors. The study is of a narrative type. Data from thirteen semi-structured interviews, carried out with school actors who witnessed or experienced conflict situations, are treated through thematic content analysis. The results show that, from their perspective, the causes of conflict at school mainly concern issues originating in social networks and the transfer of problems from other contexts of life to the school space; the capabilities and competences recognized as useful for conflict management are those that can promote benefits for the conflicting parties; communication strategies are referred to by all stakeholders, with no mention of high difficulties in managing conflict situations; the main reason for the school to reinforce its support for conflict management lies in preventing and overcoming it. It is deduced the need to invest in training within the scope of school mediation.

KEYWORDS: school mediation; conflict management; training needs.

Este estudo objetiva dar a conhecer a posição de diferentes atores sociais sobre o conflito na escola e compreender como são perspetivados alguns aspetos da práxis da Mediação em contexto escolar, evidenciando-a como um valioso contributo para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito e como uma estratégia de gestão de conflitos de forma pacífica.

Considera-se o conflito inerente ao ser humano. Numa visão e abordagem positiva a este construto, há conflito quando as partes estão em desacordo, mas escolhem encontrar estratégias de resolução pacífica e criativa, quando há uma situação, aparentemente ou realmente, difícil de resolver, mas onde não existem adversários, antes pessoas interessadas em chegar a uma boa solução. Ter de enfrentar desacordos e litígios não é, em si, mau. As pessoas é que podem adotar respostas, estratégias ou procedimentos prejudiciais como, por exemplo, recorrer à violência para os gerir e/ou resolver (Cunha *et al.*, 2016). Deste modo, o núcleo da questão parece não estar na eliminação do conflito, considerando-o como algo de mau e indesejável, mas no modo como as pessoas se relacionam com ele, na sua regulação e solução justa e não violenta, encaminhando-o para resultados positivos.

Esta forma de abordagem ao conflito, ao desacordo ou ao dissenso pressupõe uma relação entre a aprendizagem e o crescimento do indivíduo, uma oportunidade e um processo de transformação individual, mediado pelo diálogo e pela busca de soluções pacíficas. Proporcionar estas oportunidades em contexto educativo significa incentivar

uma educação orientada para a gestão positiva dos conflitos, para a convivência e para a criação de uma escola inclusiva, para todos (Cunha *et al.*, 2016), pois "a convivência na escola quer-se pacífica…" (Costa, 2019, p. 83).

Assim, pelo valor que tem a discussão aberta de pontos de vista discordantes para a sã-convivência "aprender a conviver com os demais transformou-se numa das tarefas essenciais da escola […] e é um dos conteúdos significativos que a escola deve ensinar" (Costa, 2019, p. 83). É neste contexto que emerge o valor da Mediação escolar.

Assume-se a Mediação escolar como um processo que favorece a resolução de situações problemáticas, proporcionando novas formas de "ver" e "resolver" problemas, e que privilegia o diálogo e a cooperação, proporcionando novas experiências e novas práticas não só na forma de visualizar o conflito, com enfoque positivo e transformador, mas também no que concerne a estratégias da sua gestão (Costa, 2019, 2019b). No processo da Mediação escolar são aplicadas diversas técnicas e estratégias, formas de fazer com que as partes envolvidas compreendam as suas posições, os seus sentimentos e emoções, sem ruídos que perturbem e/ou obstruam o diálogo, destacando-se, entre outras, a paráfrase, a escuta ativa, a assertividade e a empatia (Dalla e Mazzola, 2019; Possato *et al.*, 2016; Reis, 2020, 2021; Soares, 2019). Ao se fomentar no meio escolar a aplicação de estratégias de gestão de conflito, norteadas por uma perspetiva de diálogo, de colaboração e de responsabilização, em que todos os envolvidos podem ser incluídos como figuras principais na transformação da realidade, estar-se-á a contribuir para a criação de climas mais pacíficos e democráticos (Costa, 2019, 2019b, 2021). O processo de Mediação no contexto escolar proporciona, então, o crescimento pessoal, de cada uma das partes, através de um processo dialógico, facilita o entendimento o que levou à eclosão do conflito e às atitudes e emoções daí decorrentes e permite melhorar as próprias habilidades de convivência (Fontana, 2020).

Uma figura de relevo neste processo é a do mediador. Este, em contexto escolar, procura proporcionar um ambiente acolhedor, propenso ao diálogo, e de respeito pela dissemelhança, condições *sine qua non* para a harmonia que se deseja. O seu conhecimento e a sua competência para favorecer o diálogo entre as partes proporciona a compreensão do conflito de forma global, ajuda a fazer a análise das causas que levaram ao conflito e auxilia na identificação dos pontos de encontro. Deste modo, o mediador escolar, como terceiro sujeito imparcial, independente e autónomo (Possato *et al.,* 2016; Reis, 2020, 2021), através de um discurso inclusivo e participativo, convida os mediados a compreenderem melhor a posição alheia a escutarem-se mutuamente, a conversarem e exporem as suas necessidades e pontos de vista, a fim de conseguirem administrar o próprio conflito. Auxilia, ainda, os mediados na sua capacidade de analisar e de resolver os conflitos, incentivando também a devida prevenção, privilegiando o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e de comunicação. Sem revelar interesse na disputa, o mediador escolar não decide nada, nem manifesta a sua opinião sobre os factos narrados e confidenciados pelos

sujeitos envolvidos (Dalla e Mazzola, 2019), não dá as respostas, nem fornece soluções a um conflito. Essa é a competência que abre espaço para a clarificação da situação e consecução de eventuais consensos entre os mediados.

Gerir situações de conflito, enquanto processo que pressupõe a criação de um ambiente propício à aprendizagem e ao bem-estar dos atores escolares, por vezes, é sinónimo de dificuldades. Apela, como já referido, a estratégias que têm como objetivo evitar o ato violento. O diálogo e a compreensão surgem como oportunidades para perspetivar o conflito como algo positivo, pois os indivíduos são orientados para a tomada de consciência das suas atitudes compreendendo, em simultâneo, as atitudes do outro.

É com este enquadramento que, neste estudo, se parte de determinado contexto e se visa conhecer as perspetivas de diversos atores escolares sobre a gestão de conflitos, dando conta de convergências e eventuais divergências entre eles, sendo úteis à análise da complexidade do tema e à sinalização de possíveis necessidades formativas.

MÉTODO

O presente trabalho inscreve-se numa abordagem qualitativa de tipo narrativo e aborda, na perspetiva de diversos atores escolares, situações de conflito por estes vivenciadas na escola, bem como algumas opiniões sobre as mesmas. A recolha dos dados foi efetuada através de entrevistas semiestruturadas a treze participantes, designadamente quatro assistentes operacionais, dois docentes, um técnico externo à escola, um membro de órgão de gestão e cinco alunos. Os assistentes operacionais, o técnico externo e o membro de órgão de gestão da escola faziam parte de estruturas da escola de suporte à resolução de conflitos. Alguns alunos foram escolhidos por estarem associados a participações disciplinares, mas outros não, sendo aleatório o seu género, idade e/ou nível de ensino. A seleção dos docentes também foi aleatória. Foram seguidos os princípios éticos relativos a pedidos de autorização, efetivação de termos de consentimento informado e pseudonimização dos participantes. As entrevistas foram orientadas por guião prévio, aferido em diferentes momentos pelas investigadoras, e concretizadas de modo individual, com gravação áudio, sendo esta aceite de imediato pelos participantes. Tiveram a duração média de trinta e cinco minutos.

Depois de transcritas as entrevistas, procedeu-se ao tratamento da informação através da análise de conteúdo temática. Para tal, foi criado um sistema de treze categorias, aferido de modo recursivo pelas investigadoras, sendo recuperadas neste trabalho cinco delas. A categorização foi efetuada a partir de unidades de contexto, sabendo que cada contexto corresponde a um entrevistado.

Na interpretação dos resultados, considera-se como convergência de posições entre os participantes as situações em que, obviamente, todos coincidem, mas também aquelas em que, assegurada a sua diversidade, metade ou mais deles têm posições coincidentes

(ou seja, pelo menos dois assistentes operacionais, três alunos e um professor, o técnico externo e o membro de órgão de gestão).

RESULTADOS

A apresentação dos resultados incide, por um lado, nos motivos geradores de conflitos e nas competências implicadas na sua gestão e, por outro, na explanação de estratégias de gestão de conflitos e de dificuldades associadas a essa gestão, em qualquer dos casos com base nas representações dos participantes no estudo. Por fim, são avançadas razões para se continuar a reforçar o apoio à gestão de conflitos, também na perspetiva dos participantes.

CAUSAS DE CONFLITOS ESCOLARES

Começando pelos motivos que, no discurso dos participantes, originam os conflitos, na Figura 1, pode-se observar que há convergência de perspetivas, sendo as agressões verbais o motivo de total convergência. Os problemas e os boatos que emanam das redes sociais, as agressões físicas, as dissonâncias de opiniões e as situações protagonizadas pelas famílias são motivos geradores de conflitos ainda apontados por quase todos os atores escolares. Considera-se que personalidades "desafiantes" facilitam a emergência de comportamentos violentos, quer no plano verbal quer no físico, designadamente em situações de interação direta entre alunos. Observa-se que o dado que assume particular singularidade, principalmente entre os adultos entrevistados, é a referência a situações de disputa entre famílias que são prolongadas para a escola, passando a constituir focos de acentuado conflito sem que tenham a ver com questões escolares.

Motivos	Atores escolares				
	Assistentes operacionais	Docentes	Técnico externo	Órgão de gestão	Alunos
Problemas e boatos suscitados nas redes sociais	A1, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 3, Al 4, Al 5
Dissonância de opiniões	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2, Al 4, Al 5
Agressões verbais	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2, Al 3, Al 4, Al 5
Agressões físicas	A2, A3, A4	D1	E	G	Al 1, Al 2, Al 3, Al 4, Al 5
Situações protagonizadas pelas famílias	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2, Al 4
Espaços escolares exíguos				G	Al 3

Figura 1 - *Opiniões dos atores escolares sobre motivos geradores de conflitos.*

A exiguidade dos espaços é o dado referenciado em menor medida, apenas pelo

representante de órgão de gestão e por um aluno.

COMPETÊNCIAS DE GESTÃO DE CONFLITOS

A partir dos dados apresentados na Figura 2, observa-se que os atores escolares são conhecedores e apontam para diversas capacidades e/ou competências úteis à gestão dos conflitos. Considerando que a maioria dos participantes não detém formação profissional para o ensino excetuando, naturalmente, os professores, esse conhecimento parece ser adquirido de forma intuitiva, a partir de experiência pessoal, em virtude da frequência e regularidade de contacto com situações de conflito.

Volta-se a encontrar elevada convergência de posições entre os participantes. A capacidade de ter calma, a escuta ativa, a imparcialidade e/ou neutralidade e a posse de experiência na gestão de conflitos são consideradas como capacidades e/ou competências relevantes para o processo de gestão de conflitos.

Capacidades/ Competências do mediador úteis à gestão de conflitos	Atores escolares				
	Assistentes operacionais	Docentes	Técnico externo	Órgão de gestão	Alunos
Ter calma	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2, Al 3, Al 4
Escuta ativa	A1, A2, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2, Al 3, Al 5
Empatia	A2, A4			G	Al 1
Imparcialidade/ Neutralidade	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 2, Al 5
Fazer com que as partes se escutem	A1, A2	D1	E	G	Al 4, Al 5
Ter experiência na gestão de conflitos	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 5

Figura 2 - *Opiniões dos atores escolares sobre capacidades/ competências úteis à gestão de conflitos*

Ao nível do discurso, observa-se um apontar de saberes e competências que favorecem o lidar com as situações de conflito para as partes alcançarem uma situação de ganha-ganha. A capacidade de empatia é a menos referenciada entre os atores escolares, sendo indicada apenas por dois assistentes operacionais, o órgão de gestão e um aluno.

ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE CONFLITOS

Os dados constantes na Figura 3 remetem para a opinião dos atores escolares sobre estratégias de intervenção na gestão de conflitos.

Em geral, observa-se que, na opinião da maioria dos participantes, podem ser usadas estratégias de diferente índole, desde as preventivas às punitivas, passando pelas de especial incentivo à comunicação. As estratégias mencionadas por todos os atores escolares são as de tipo punitivo, algumas de concretização apenas em casos extremos e cuja aplicação se perspetiva de baixa frequência. Esta convergência parece poder atribuir-se à criação de estereótipos correspondentes à imagem do conflito, todavia implicam medidas nem sempre referidas pelos alunos que, na sua maioria, sugerem o incentivo à realização de atividades de caráter social e comentam a aplicação de dias de suspensão à escola, a medida que colhe referências de todo o tipo de participantes. Embora esta última medida seja mencionada pelos alunos, eles consideram-na ineficaz porque os alunos objeto da sua aplicação até são louvados por alguns colegas, pela sorte que têm de não ir à escola, motivo que os leva a se vangloriarem da mesma.

Pese à relatividade da convergência pontual agora exposta, são referidos por quase todo o tipo de participantes princípios de ação e estratégias que procuram que se evite ou se ponha fim ao conflito, como a "estimulação de comportamentos adequados desejáveis", numa perspetiva de incentivo ao *empowerment* dos alunos, o "intervir atempadamente" e o "afastamento físico dos conflituantes".

Estratégias de gestão de conflitos	Atores escolares				
	Assistentes operacionais	Docentes	Técnico externo	Órgão de gestão	Alunos
Intervir atempadamente	A3, A4	D1, D2			Al 1, Al 2, Al 3, Al 4, Al 5
Afastamento físico dos conflituantes	A1, A3, A4		E	G	Al 1, Al 2, Al 3, Al 4, Al 5
Encaminhamento para sala própria	A2, A3, A4		E	G	Al 1, Al 3
Estabelecimento de diálogo	A1, A2, A3, A4	D1, D2		G	Al 1, Al 3, Al 4
Escuta ativa					
Criação de condições para o relato de situações conflituosas	A1, A2, A3, A4	D1, D2		G	Al 3, Al 4
Identificação do que constitui divergências	A1, A2, A3, A4	D2		G	Al 3, Al 5
Empatia					
Pedir para se colocar no lugar do outro	A1, A3, A4				Al 1, Al 3
Palavras/gestos de consolo	A1, A4		E	G	Al 1
Estimulação de comportamentos adequados/desejáveis	A1, A3, A4	D1, D2		G	Al 1, Al 2, Al 4, Al 5
Estratégias punitivas					
Chamar os pais/ encarregado de educação	A3	D1, D2		G	Al 5

Ameaçar com aviso a órgão de jurisdição de menores	A4	D2	E		
Encaminhar para órgão superior interno	A1, A2, A4	D2	E	G	
Castigar o abusador e o abusado	A1		E		
Expulsar da sala de aula			E	G	
Realizar atividades de tipo social na escola	A1, A4	D1, D2		G	Al 1, Al 2, Al 4, Al 5
Aplicar dias de suspensão à escola	A1	D2	E	G	Al 1, Al 2, Al 4, Al 5
Transferência de escola		D1		G	Al 5
Encaminhar para órgão de jurisdição de menores		D2	E	G	Al 1
Ativar o gabinete de encaminhamento disciplinar		D2		G	

Figura 3 - *Opiniões dos atores escolares sobre estratégias de intervenção na gestão de conflitos.*

Considerando o volume total de alusões, observa-se que estas aproximam-se mais de estratégias protetoras de conflitos, que estimulam à convivência. Por fim, as alusões dos assistentes operacionais, docentes, técnico externo e elemento de órgão de gestão surgem mais dispersas pelas diferentes estratégias do que as dos alunos.

Dificuldades na aplicação de estratégias de gestão de conflitos

Pelos dados recolhidos e expostos na Figura 4, são os assistentes operacionais e o técnico externo quem, de forma mais recorrente (mesmo que alguns admitam não ter dificuldade ou apenas alguma), alude a diversas dificuldades na aplicação de estratégias de gestão de conflitos e os alunos quem (apesar de referir alguma e muita dificuldade) apenas remete para a falta de pessoal qualificado para dar resposta a excesso de conflitos.

Dificuldades na ação	Atores escolares				
	Assistentes operacionais	Docentes	Técnico externo	Órgão de gestão	Alunos
Grau de dificuldade na gestão dos conflitos com os alunos					
Sem dificuldade	A1, A3	D1, D2	E		
Alguma dificuldade	A1, A2, A3, A4	D2			Al 4
Muita dificuldade					Al 2, Al 3
Receio de represálias					
Ameaças dos encarregados de educação	A4		E		
Ameaças dos alunos	A4				
Falta de reconhecimento pela intervenção realizada					
Falta de valorização pelos pares	A2, A3, A4		E		
Ausência de comunicação entre intervenientes	A1, A2, A3, A4				
Carência de informação sobre funções dos intervenientes	A1, A2, A3, A4	D2	E		
Problemas de articulação entre estruturas da escola e responsáveis pela gestão de conflitos	A1, A2, A3	D2	E	G	
Falta de espaço próprio para a gestão de conflitos	A1	D2	E	G	
Falta de pessoal qualificado para dar resposta a excesso de conflitos		D2	E	G	Al 2
Obstáculos das famílias					
Famílias querem fazer justiça pelas próprias mãos			E	G	
Não autorização dos pais para sanções a aplicar			E	G	

Figura 4 - *Opiniões dos atores escolares sobre dificuldades sentidas na gestão de conflitos.*

Os assistentes operacionais admitem sentir algumas dificuldades na gestão de conflitos com os alunos, sublinhando-se o sentimento de que a sua ação não é valorizada pelos seus pares e, ao mesmo tempo, nem sempre consegue ser reforçada nos processos de comunicação com as estruturas formais da escola. Os que aparentam sentir com maior preponderância este último problema acabam por referir um sentimento de menorização no que se refere ao papel que desempenham na gestão de conflitos. O técnico externo também expressa alguma falta de valorização do seu trabalho na escola e desconforto por dificuldades de clarificação de funções e de articulação entre os intervenientes na gestão de conflitos. Apenas um docente alude a algumas dificuldades também mencionadas por outros participantes. Por sua vez, o membro de órgão de gestão, assumindo algumas falhas

de comunicação, alerta para a importância de um maior investimento nos mecanismos comunicacionais e na articulação entre as estruturas formais de organização da escola, este último o aspeto com maior convergência de posições dos participantes, embora não referido pelos alunos.

Nos dados obtidos, observam-se divergências entre as posições dos diversos atores escolares, sobretudo ao nível da perceção de represálias, mencionadas por assistente operacional e técnico externo, e de obstáculos das famílias referidos pelo elemento de órgão de gestão e igualmente pelo técnico externo.

RAZÕES PARA O REFORÇO DO APOIO À GESTÃO DE CONFLITOS

Por fim, importa perceber os motivos atribuídos à necessidade de a escola reforçar o apoio à gestão de conflitos (Figura 5). Os dados recolhidos apontam para três razões, valorizadas pela maioria dos atores escolares. A convergência de posições incide no reconhecimento de que há elevado número de situações conflituosas.

Motivos para se reforçar o apoio à gestão de conflitos	Atores escolares				
	Assistentes operacionais	Docentes	Técnico externo	Órgão de gestão	Alunos
Elevado número de situações conflituosas	A2, A3	D1, D2	E	G	Al 2, Al 3, Al 4
Superação dos conflitos existentes	A1, A2, A3	D1, D2	E	G	Al 1, Al 5
Prevenção de conflitos	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2

Figura 5 - *Razões apontadas pelos atores escolares para reforçar o apoio à gestão de conflitos.*

A prevenção de conflitos é apontada por todos os profissionais e a maioria dos alunos destaca-se por reconhecer que há elevado número de situações conflituosas. Conclui-se, por conseguinte, que está em causa tanto a prevenção de conflitos como a superação dos existentes.

Acresce clarificar que os resultados agora apresentados deram lugar à concretização de um Projeto de Formação sobre Mediação Escolar, junto de assistentes operacionais.

DISCUSSÃO

Os resultados mostram que, na perspetiva dos participantes: *i)* as causas da conflitualidade na escola têm a ver sobretudo com questões originadas nas redes sociais, transferência de problemas de outros contextos de vida para o espaço escolar, brincadeiras impróprias e agressões verbais e físicas; *ii)* as capacidades/conhecimentos e competências reconhecidas como úteis à gestão de conflitos são as que podem promover benefícios para as partes conflituantes; *iii)* as estratégias de comunicação são referidas sobretudo por assistentes operacionais, docentes e membro de órgão de gestão da escola e são os

alunos quem menos alude a estratégias punitivas; *iv)* não existem elevadas dificuldades na gestão de situações de conflitos, focando-se a maior preocupação em eventuais ameaças e represálias provenientes dos encarregados de educação; *v)* a principal razão para a escola reforçar o apoio à gestão de conflitos consiste na prevenção e superação dos mesmos.

São várias as causas que a literatura aponta como estando na base dos conflitos na escola, sendo recorrente a referência à personalidade dos alunos ou ao ambiente familiar (Morgado *et al.,* 2013), não obstante outros intervenientes e condições se afigurem igualmente importantes. O ambiente familiar, enquanto contexto natural de aprendizagem de processos de relacionamento e comunicação, também influi na manifestação de comportamentos de litígio por parte dos alunos quando nele, em situações de divergência ou desacordo, há a apropriação de modelos de funcionamento e posturas associadas à cólera, à agressividade ou à violência. Efetivamente, na literatura há referência à distância da estrutura familiar, sobretudo no que respeita ao transporte de problemas escolares para contextos externos (Morgado, 2010; Ramos, 2016), mas considerando aspetos específicos do discurso dos participantes ao se pronunciarem sobre a transferência de problemas de outros contextos de vida para o espaço escolar, nos dados do nosso estudo observa-se, em parte, a situação inversa. O ambiente familiar pode funcionar como um fator de proteção, mas também de *stress* para o desenvolvimento da criança pois, de forma positiva ou negativa, pode ser afetado pela situação económica, cultura e relações entre os diferentes membros (Ramos, 2016). Os alunos ao transportarem para a escola questões e disputas da família e da comunidade podem ocasionar um clima de tensão na escola catalisador de sentimentos negativos e de comportamentos de hostilidade. Segundo Morgado *et al.* (2013), o modo como os elementos da família se relacionam, influencia o desenvolvimento da socialização dos seus educandos.

Em síntese, dos resultados apurados deduz-se que, ao nível do discurso, os participantes identificam e valorizam competências pessoais e de comunicação que podem ser promovidas por meio da Mediação, bem como valorizam sobretudo estratégias protetoras de conflitos, que estimulam à convivência, se se considerar o volume total das alusões feitas a estratégias, embora, em termos de convergência de perspetivas, as estratégias punitivas sejam referidas por todos e se afastem da natureza da intervenção através da Mediação; deduz-se, também, pelas dificuldades relatadas e pela tipologia das estratégias mencionadas, que os participantes com responsabilidade na gestão de conflitos, em regra, não parecem adotar atitudes de imparcialidade com vista a fomentar o diálogo, a comunicação e a cooperação entre partes em desacordo; deduz-se, finalmente, a necessidade de formação dos participantes no domínio da prevenção de conflitos e da superação dos existentes. Este cenário abre campo para a formação em Mediação escolar.

Por fim, importa salientar que o discurso dos diversos atores escolares auscultados permitiu obter dados conducentes à consciencialização de que a Mediação deve fazer parte da cultura escolar (Costa, 2019, 2019b; 2021; Cunha e Monteiro, 2018), podendo

ser promovida através de formação, devidamente preparada, desenvolvida e avaliada, de modo a se construir nas escolas novos espaços de confiança e de relacionamento, incentivadores de uma sã convivência (Fontana, 2020; Reis, 2020, 2021; Soares, 2019).

REFERÊNCIAS

Costa, E. P. (2019). A Escola como Entidade Promotora de Melhoria da Convivência, através da Mediação de Conflitos, no contexto das Ciências da Educação. *Dialogia*, (32), 81-92. *doi:* https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.13636

Costa, E.P. (2019b). *Mediação de Conflitos na Escola: da Teoria à Prática*. Edições Universitárias Lusófonas.

Costa, E. P. (2021) *in* Soares, Â. M., & Felipetto, S. C. (2021). *Tratado de Mediação de Conflitos Escolares*. Wak Editora.

Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2016). Uma reflexão sobre a mediação escolar. *Ciências & Cognição*, *21* (1).

http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1102

Cunha, P., Monteiro, A. P. & Lourenço, A. A. (2016). Clima de escola e táticas de gestão de conflito - Estudo quantitativo com estudantes portugueses. *CES Psicología* , 9 (2), 7-11. https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.1

Cunha, P., & Monteiro, A. (2018). *Gestão de conflitos na escola. Pactor*.

Dalla, H. & Mazzola, M. (2019). O papel do mediador e a relevância de suas funções na política pública de resolução adequada de conflitos. *Revista jurídica luso-brasileira*, *5* (5), 777-8015 (5), 777-801. https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2019/5/2019_05_0777_0801.pdf (revisitado em 22 de novembro de 2021)

Fontana, M. D. P. B. (2020). Mediação de conflitos: uma possibilidade de intervenção junto às interações interpessoais no ambiente escolar. https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/14969 (março 2023)

Morgado, A. M. (2010). Estrutura e relações familiares: implicações para o desenvolvimento da socialização. *Universidade de Coimbra*. DOI: https://doi.org/10.14417/ap.292

Morgado, A. M., Dias, M. D. L. V., & Paixão, M. P. (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, *31* (2), 129-144 DOI: https://doi.org/10.14417/ap.751

Possato, B. C., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., & Zan, D. D. P. (2016). O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, *20*, 357-366. https://doi.org/10.1590/2175-353920150202992

Ramos, A. C. D. S. (2016). *A Estrutura Familiar: que reflexos nos comportamentos sociais da criança?* (Doctoral dissertation)

Reis, C. de S. (2020). A empatia na mediação: a contribuição da comunicação não violenta: Empathy in Mediation: The Contribution of Nonviolent Communication. *J² - Jornal Jurídico*, *2* (1), 3 – 24. https://doi.org/10.29073/j2.v2i1.194

Reis, C. de S. (2021). A importância da mediação escolar como promotora de uma cultura de paz. *J² - Jornal Jurídico*, *4* (1), 061 – 076. https://doi.org/10.29073/j2.v4i1.348

Soares, M. N. (2019). *A Educação para a convivência na Escola - As conceções teóricas, a aperceção dos/ as alunos / as e a prevenção / intervenção*. Novas Edições Académicas.

CAPÍTULO 7

A CONSTRUÇÃO DE UM ATLAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE GUARULHOS

Data de submissão: 22/12/2023 *Data de aceite: 26/01/2024*

Adalberto Diré Adão
(Departamento de Educação, Programa de pós graduação em Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP, Brasil)
http://lattes.cnpq.br/5907914397397188

RESUMO: Esse trabalho é fruto de um estudo em desenvolvimento no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Tem como objetivo reconhecer os professores e a rede municipal de ensino fundamental de Guarulhos.
PALAVRAS-CHAVE: Professores; Ensino; Guarulhos.

ABSTRACT: This work is the result of a study under development in the Doctorate in Education course of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of São Paulo. It aims to recognize teachers and the municipal elementary education network in Guarulhos.
KEYWORDS: Teachers; Teaching; Guarulhos.

1 I INTRODUÇÃO

Esse trabalho é parte dos levantamentos que realizamos durante a construção de nossa Tese de Doutorado, aqui traremos algumas considerações acerca dos métodos que utilizamos em nossa pesquisa e parte dos dados que apuramos a partir do cruzamento de diferentes índices relacionados a população e educação no município de Guarulhos.

Ao realizarmos uma pesquisa na área da Educação, entendemos que a escola constitui um amplo campo de estudo, uma vez que nela e através dela se desenvolvem diversos fenômenos, os quais estão relacionados a uma extensa gama de fatores, que podem ser observados a partir de diferentes perspectivas, dentre as quais podemos evidenciar o território compreendido como um espaço construído a partir de um tensionamento do tecido social, ou seja, toda relação social se estabelece em um determinado ponto no tempo e no espaço, estando este ponto

vinculado não apenas a uma localização, mas a uma construção social que se desenvolve frente às características dos indivíduos e dos locais nos quais elas acontecem.

Pensando nessas relações sociais estabelecidas a questão da vulnerabilidade social das pessoas que integram um determinado território constitui nesse estudo um relevante fator a ser considerado em uma análise da escola posicionada em relação a situação dos locais nos quais se situam e das pessoas que integram esses locais. Por vulnerabilidade social entendemos que o termo se vincula a uma situação em que uma população se encontra frente às características territoriais a que está exposta. Katzman (2000) aponta como territórios vulneráveis aqueles nos quais as pessoas enfrentam instabilidades e impossibilidades de acesso a condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho e de participação, impactando em acesso diferencial à informação e às oportunidades em relação à população de outras áreas menos vulneráveis.

As relações sociais estabelecidas no âmbito escolar e nas vivências das pessoas, quando observadas a partir de uma perspectiva territorial, nos permitem entender espectros diferentes de um mesmo fenômeno. Essas relações há muito são apontadas como relevantes fatores a serem considerados nas pesquisas educacionais, tanto no cenário nacional como no internacional, como apontado por Cândido (1969), Bourdieu (1998), Sacristán (1998), López (2008), Lima (2008) e Algebaile (2009). Assim, ao olharmos para essas relações, estamos observando aspectos da vida cotidiana Heller (1989) inerente à existência do indivíduo, que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar, para compreendermos como se dá a construção do profissional docente.

Haja vista nossas inquietações acerca do que fomos apurando em nossos estudos desenvolvidos com foco em escolas públicas surgiram questionamentos quanto à formação e vivências dos docentes que nela atuam, e quando nos referimos à formação, estamos pensando nela de forma ampla, indo além da inicial, pensando na inserção desses professores no exercício da docência e na continuidade desta formação, levando em conta a complexidade da organização de uma rede pública de ensino frente a uma variedade de constituições territoriais e diferentes compreensões do lugar desses profissionais durante sua formação e exercício profissionais.

Assim sendo, temos como um de nossos objetivos reconhecer os professores e a rede municipal de ensino fundamental de Guarulhos através de mapeamento, identificação e categorização das escolas da rede, registrando e analisando as percepções[1] dos docentes acerca do lugar no seu exercício profissional, o qual está para além da localização, entendendo-o como uma construção social.

Ao propormos a realização de um mapeamento, referimo-nos a uma construção que vai além da ideia de uma figura, mas de uma construção que nos possibilite visualizar

1 O conceito de percepção vai além de uma leitura dos aspectos sensoriais dos participantes da pesquisa, tendo por base a cognição estabelecida através de processos mentais advindos da interação dos indivíduos com o meio ambiente resultando em representações, ações e condutas Lefebvre (1991).

o fenômeno pesquisado de forma ampla, com uma alternância de escalas de observação, conforme Brandão (2008), que permita emergir informações que se desvelam a partir da metodologia empregada em nosso estudo. Seemann (2020) descreve o processo de mapeamento como um processo consciente de se engajar com as geografias do lugar, através de um mergulho na sua problemática, revelando relações, tensões e conflitos, e analisando de forma crítica suas narrativas, silêncios e ostentações, trazendo à luz histórias espaciais que vêm a embasar novos questionamentos, Harley (1991) apresenta um resgate da história dessa linguagem, a qual se desenvolveu nas mais variadas civilizações, com a finalidade de registrar imagens mentais, vindo a constituir simulacros do mundo através de um espelhamento das observações cotidianas de cada cultura.

Este estudo desenvolveu-se nas seguintes etapas: primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma análise documental e levantamento de dados; na sequência, desenvolvemos uma pesquisa em campo, confecção de tabelas, confecção de mapas e análise de dados colhidos. Para tanto utilizamos um método misto o qual nos propicia implementar a partir de dados quantitativos a análise qualitativa dos dados, conforme proposto por Tréz, realizando um acoplamento de dados “onde dados de um tipo (ex. quant) podem ser embutidos tanto em um desenho, quanto em dados de outro tipo” (TRÉZ, 2012, p. 1143).

A seguir traremos a metodologia que utilizamos para cruzar dados referentes a população, vulnerabilidade e educação referentes as escolas da prefeitura de Guarulhos.

2 | MAS O QUE É GUARULHOS.

Guarulhos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com relação ao número de habitantes e economia, é a maior cidade não capital do Brasil, e está localizada na região sudeste do país, integrando a região metropolitana de São Paulo. O município é cortado por uma importante rodovia federal, que se constitui em um importante eixo para o fluxo de mercadorias e pessoas entre os estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Apesar de ser densamente habitado, apresenta uma porção significativa de mata preservada na região norte do município. Ao centro, está localizado o aeroporto internacional de Guarulhos, o maior da América Latina. Nas regiões leste, oeste e sul, o município faz limite com as cidades de São Paulo, Itaquaquecetuba e Arujá, e na sua porção norte novamente com os municípios de São Paulo, Mairiporã, Nazaré Paulista e Santa Isabel.

O município de Guarulhos está situado a nordeste do município de São Paulo, compondo parte da Região Metropolitana de São Paulo, composta por 39 municípios. De acordo com o IBGE (1967), uma Região Metropolitana é constituída pelo agrupamento de municípios limítrofes, em processo de conurbação intensa, com a finalidade de integrar a organização, o planejamento e a execução de ações públicas de interesse comum.

Guarulhos é dividido em nove regiões, a saber: Centro, Vila Galvão, Cabuçu, Taboão, Aeroporto, Cumbica, São João, Bonsucesso e Pimentas, (conforme dados da Secretaria de Desenvolvimento Urbano-SDU), (AZEVEDO, 2010), as quais compreendem 46 bairros.

Ao pensarmos as dimensões da rede de ensino da prefeitura de Guarulhos, a nona maior rede de ensino público do Brasil, podemos ter uma noção do fluxo compreendido nela, que resulta de forma direta ou indireta de ações desenvolvidas nas escolas que a compõe. Atualmente, a rede conta com 13 Centros Unificados de Educação (CEUs). Vale ressaltar que a rede de ensino de Guarulhos oferece à população educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, bem como é composta por 153 escolas próprias de ensino fundamental e diversas outras conveniadas, Centros Unificados de Educação (CEUs), Centros Municipais de Educação (CME) e Centros de Incentivo à Leitura (CILs).

3 | MÉTODO UTILIZADO NO CRUZAMENTO DOS DADOS .

Pensando na distribuição das escolas da prefeitura de Guarulhos no território do município, e levando em conta a população dos bairros, a quantidade de escolas e a situação de vulnerabilidade apurada, desenvolvemos a tabela a seguir, na qual relacionamos os bairros da cidade, apontamos a população de cada bairro, vinculando a quantidade de escolas em cada um deles quantificamos os setores censitários nos quais estão localizadas essas escolas e o nível de vulnerabilidade que eles se encontram.

Bairro	Escolas da Prefeitura de Guarulhos no bairro.	População do bairro	Quantidade de setores em alta vulnerabilidade que possuem escolas.	Quantidade de setores em média vulnerabilidade que possuem escolas.	Quantidade de setores em baixa vulnerabilidade que possuem escolas.
Água Chata	3	7.936	3		
Aracília	1	2.710			1
Bananal	3	33.567		3	
Bela Vista	3	21.489	1	1	1
Bom Clima	3	11.763	1	1	1
Bonsucesso	15	93.597	2	4	9
Cabuçu	11	45.424	4	1	6
Cecap	1	12.073			1
Centro	1	17.956			1
Cocaia	1	24.697		1	
Cumbica	12	91.772	1	6	5
Fatima	2	15.671			2
Fortaleza	2	13.120	2		
Gopouva	2	28.168			2

Invernada	4	14.388	3	1	
Itapegica	2	21.280			2
Jd. Vila Galvão	2	18.530			2
Lavras	2	10.967	1		1
Mato das Cobras	2	10.830	2		
Monte Carmelo	1	7.308			1
Morros	2	43.159		1	1
Paraventi	2	13.337		1	1
Picanço	4	40.848		2	2
Pimentas	19	156.748	8	6	5
Ponte Grande	4	17.956			4
Presidente Dutra	7	50.625	5	2	
Sadokin	1	4.385	1		
São João	12	73.176	3	3	6
Taboão	10	74.933	3	5	2
Torres Tibagy	3	20.019			3
Tranquilidade	1	6.116			1
Vila Any	7	29.401	4	3	
Vila Augusta	2	23.983			2
Vila Barros	1	20.692			1
Vila Galvão	2	29.968			2
Vila Rio	3	47.050		1	2

Tabela 1: Relação escolas e vulnerabilidade do setor censitário das escolas por bairro.

Fonte: Autoria nossa, elaborada com base nos dados do IBGE/SEPMG/IPVS.

Com base no levantamento realizado, foi possível verificar que dos 46 bairros de Guarulhos 36 possuem escolas de ensino fundamental da prefeitura de Guarulhos, de modo que os bairros de Guarulhos apresentam uma média de 4,25 escolas por bairro.

Número de escolas por bairro	Quantidade de bairros agrupados por quantidade de escolas.
1	8
2	11
3	6
4	3
7	2
10	1
11	1
12	2
15	1
19	1

Tabela 2: Relação quantidade de escolas por bairro em Guarulhos.

Fonte: Autoria nossa, elaborada com base nos dados do IBGE/SEPMG.

Analisando a relação entre quantidade de escolas da prefeitura de Guarulhos e os bairros da cidade, verificamos que 30,55% dos bairros que possuem escolas da prefeitura de Guarulhos apresentam duas escolas. O bairro que possui mais escolas é o bairro do Pimentas, com 19 escolas, seguido de Bonsucesso, com 16 escolas, e São João e Cumbica, com 12 escolas em cada um. Os bairros com menos escolas de Guarulhos apresentam apenas uma escola, representando 22,22% dos bairros da cidade que possuem escolas da prefeitura de Guarulhos.

Relacionando o número de escolas por bairro com sua respectiva população, verificamos que na maioria dos bairros há uma relação entre população e quantidade de escolas, ou seja, quanto maior a população maior a quantidade de escolas, como podemos observar no bairro dos Pimentas, Bonsucesso, Cumbica e São João. Podemos observar também que os bairros que apresentam população inferior a 20 mil habitantes possuem uma escola da prefeitura, mantendo assim essa relação até aqui observada. No entanto, há alguns casos em que essa relação não ocorre, como podemos observar no bairro da Ponte Grande, que apresenta quatro escolas e uma população de aproximadamente 17 mil habitantes, ou seja, em relação a outros bairros da cidade apresenta uma quantidade maior de escolas da prefeitura em relação à população do bairro. Outro caso que podemos verificar é o do bairro Cocaia, que possui apenas uma escola da prefeitura e uma população com mais de 24 mil habitantes, o que configura, em relação a outros bairros da cidade, uma quantidade menor de escolas da prefeitura em relação à população do bairro.

Ao relacionarmos a quantidade de escolas com a quantidade de população e com a situação de vulnerabilidade dos setores nos quais as escolas estão localizadas, como apontamos anteriormente, verificamos que 44 escolas se encontram em setores classificados como de alta vulnerabilidade, 42 em média vulnerabilidade e 67 em baixa

vulnerabilidade. Sendo assim, notamos que existe uma incidência maior de alocação de escolas da prefeitura de Guarulhos em áreas classificadas como de baixa vulnerabilidade. O bairro do Pimentas apresenta a maior população, contando com 19 escolas da prefeitura de Guarulhos, localizadas em sua maioria em setores de alta vulnerabilidade e média vulnerabilidade. O bairro de Bonsucesso apresenta a segunda maior população do município, com 15 escolas localizadas em sua maioria em setores com baixa e média vulnerabilidade.

Com base nesses dados, e pensando o ordenamento territorial que envolve a disposição das escolas no município de Guarulhos, podemos aferir que de forma geral há uma relação entre quantidade populacional e quantidade de escolas em cada um dos bairros, mas que em alguns casos isso não ocorre como apontamos, no caso dos bairros Ponte Grande e Cocaia. Ao analisarmos a vulnerabilidade dos setores de forma geral no município, verificamos uma incidência maior de escolas em setores de baixa vulnerabilidade, no entanto, ao olharmos, para os bairros de forma isolada, notamos que em alguns bairros essa relação se inverte, como apontamos anteriormente no caso do bairro dos Pimentas, onde existe uma maior concentração de escolas em áreas vulneráveis.

Ainda analisando a relação da quantidade de escolas, população dos bairros e a distribuição territorial da população e das escolas em cada bairro, na tabela a seguir cruzamos os dados populacionais com os territoriais da cada bairro, trazendo a densidade demográfica e apontando a quantidade de habitantes por quilometro quadrado em cada um dos bairros da cidade, correlacionando assim a quantidade de população residente em cada um dos bairros com a quantidade de escolas existentes, ou seja, estabelecemos uma relação da quantidade de habitantes para cada uma das unidades escolares de ensino fundamental da prefeitura de Guarulhos estabelecidas em cada bairro.

BAIRRO	AREA KM²	População	Densidade demográfica Habitantes por km²	Quantidade de escolas	Quantidade de habitantes por escola da Pref. de Guarulhos
Pimentas	14,83	156.748	10.569	19	8.249
Bonsucesso	20,83	93.597	4.493	15	6.239
Cumbica	22,97	91.772	3.995	12	7.647
Taboão	6,76	74.933	11.084	10	7.493
São João	7,13	73.176	10.263	12	6.098
Presidente Dutra	4,50	50.625	11.250	7	7.232
Vila Rio	3,88	47.050	12.126	3	15.683
Cabuçu	43,71	45.424	1.039	11	4.129
Morros	3,68	43.159	11.727	2	21.579
Picanço	3,09	40.848	13.219	4	10.212
Ponte grande	3,47	17.956	5.174	4	4.489
Centro	2,82	17.142	6.078	1	17.142

Fátima	1,19	15.671	13.168	2	7.835
Invernada	6,98	14.388	2.061	4	3.597
Paraventi	0,93	13.337	14.340	2	6.668
Fortaleza	6,48	13.120	2.024	2	6.560
Cecap	1,35	12.073	8.942	1	12.073
Bom Clima	1	11.763	11.763	3	3.921
Lavras	2,72	10.967	4.031	2	5.483
Mato das Cobras	10,18	10.830	1.063	2	5.415
Bananal	8,99	33.567	3.733	3	11.189
Tanque Grande	7,86	878	111	-	-
Vila Galvão	3,10	29.968	9.667	2	14.984
Gopouva	2,07	28.168	13.607	2	14.084
Cocaia	1,46	24.697	16.915	1	24.697
Vila Augusta	2,14	23.983	11.207	2	11.991
Macedo	1,75	21.744	12.425	-	-
Bela Vista	1,17	21.489	18.366	3	7.163
Itapegica	3,19	21.280	6.670	2	10.640
Vila Barros	1,67	20.692	12.390	1	20.692
Torres Tibagy	1,42	20.019	14.097	3	6.673
Jardim Vila Galvão	1,34	18.530	13.828	2	9.265
Água Chata	6,40	7.936	1.240	3	2.645
Monte Carmelo	0,49	7.308	14.914	1	7.308
Tranquilidade	0,45	6.116	13.591	1	6.116
Maia	1,15	5.981	5.200	-	-
Sadokin	2,97	4.385	1.476	1	4.385
Várzea do Palácio	3,60	4.333	1.203	-	-
Aracília	2,52	2.710	1.075	1	2.710
São Roque	1,08	2.222	2.057	-	-
Água Azul	4,80	1.527	318	-	-
Aeroporto	13,26	499	37	-	-
Morro Grande	55,97	354	6	-	-
Capelinha	14,12	130	9	-	-
Porto da Igreja	3,39	82	24	-	-
Vila Any	3,99	29.401	7.368	7	4.200

Tabela 3: Densidade demográfica e escolar.

Fonte: Autoria nossa, elaborada com dados do IBGE/ SEPMG.

Analisando a relação da quantidade de escolas por habitante, verificamos que novamente a relação do número de escolas e a quantidade de população dos bairros apresentam uma proporcionalidade, considerando a extensão, densidade demográfica e

número de habitantes por escola desses bairros. No entanto, o bairro Cocaia, Morros e Vila Barros possuem a maior quantidade de habitantes por escola de ensino fundamental da prefeitura de Guarulhos, apresentando mais de 20 mil habitantes para cada escola, ou seja, apresentam uma grande população e poucas escolas com relação aos demais bairros. Os bairros Aracília, Vila Any, Água Chata, Invernada, Ponte Grande, Bom Clima e Cabuçu apresentam a menor quantidade de habitantes por escola e estão em torno de quatro mil habitantes para cada unidade escolar, ou seja, apresentam uma quantidade maior de escolas em relação à população quando tomamos por referência os demais bairros.

Esses dados corroboram o posicionamento que indicamos anteriormente, de que há uma relação direta entre a quantidade de população dos bairros e o número de escolas neles estabelecidas, sendo apontados os casos dos bairros Cocaia e Ponte Grande, onde essa lógica se inverte.

4 I O QUE APURAMOS ATÉ AGORA.

Apresentaremos as conclusões até aqui apuradas na primeira etapa de nosso estudo, pois, como informamos anteriormente, nosso estudo encontra-se em desenvolvimento.

Ao observarmos a distribuição territorial das escolas notamos que, de forma geral, há uma relação entre quantidade de população e quantidade de escolas em cada um dos bairros, mas que em alguns casos isso não ocorre como apontamos no caso dos bairros da Ponte Grande, que apresenta quatro escolas e uma população de aproximadamente 17 mil habitantes, ou seja, em comparação a outros bairros da cidade, ele apresenta uma quantidade maior de escolas da prefeitura em relação à população do bairro e do bairro Cocaia, que possui apenas uma escola da prefeitura e uma população com mais de 24 mil habitantes, o que configura em comparação a outros bairros da cidade uma quantidade menor de escolas da prefeitura em relação à população do bairro.

No mapeamento que realizamos, ao analisarmos as imagens de satélite que integram este estudo, é possível notar a expansão da mancha urbana que cobre a porção central e sul do município, de modo que ressaltamos que os limites das regiões leste e sul do município coincidem com duas importantes rodovias. Assim, podemos notar uma maior concentração das escolas nas porções leste e sudoeste, havendo na região norte uma dispersão delas. Ao analisarmos o posicionamento das escolas frente a elementos da paisagem, observamos como a área urbana da cidade avança sobre a área de preservação de forma pontual nos bairros mais afastados e em como a distribuição das escolas vai se fazendo mais esparsa nesses pontos. Nesse sentido, notamos também que muitas dessas escolas estão distribuídas em alinhamento aos limites do município nas porções leste e oeste e dispostas em paralelo à Rodovia Presidente Dutra, que corta a cidade na mesma direção.

Sobre a disposição das escolas, levando em conta os demais elementos da paisagem

observáveis nas imagens de satélite, notamos que as escolas aparecem distribuídas em áreas densamente construídas, em muitos casos situadas ao lado de comunidades, isto é, as escolas aparecem como ilhas em meio ao espaço urbano nas quais é possível observar áreas verdes e de recreação como quadras, campos de futebol e piscinas, uma vez que, na mancha urbana observável, aparecem poucos pontos de vegetação e na maioria dos pontos observados notamos uma ocupação de certa forma desordenada do espaço quando comparada a conformação dos espaços ocupados pela escolas. Vale ressaltar que em alguns bairros mais afastados do centro, na região leste do município, há uma predominância de indústrias e grandes espaços utilizados como pátios comerciais e industriais. Nessas áreas, é possível notar que ao redor das indústrias existem regiões de povoamento e que as escolas aparecem localizadas nos espaços situados entre esses dois elementos.

Ao investigarmos a distribuição das escolas no território do município, levando em conta a situação de vulnerabilidade dos setores censitários em que as escolas estão localizadas, de forma geral, no município aparece uma incidência maior de escolas em setores de baixa vulnerabilidade, no entanto, ao visarmos os bairros de forma isolada, notamos que em alguns bairros essa relação se inverte, como apontamos em nosso estudo o caso do bairro dos Pimentas, onde existe uma maior concentração de escolas em áreas vulneráveis.

Nossa investigação buscou aprimorar a forma como compreendemos a escola, bem como os profissionais que nela atuam, utilizando uma linguagem inovadora, que nos permitiu reunir e fazer emergir uma grande quantidade de dados acerca da rede de ensino de Guarulhos, nos possibilitando realizar constatações sobre suas escolas e seus professores.

Com nosso estudo, além de mapearmos as escolas da prefeitura de Guarulhos e professores que nela atuam, desenvolvemos uma metodologia para mapeamento de redes de ensino e de seus profissionais, utilizando indicadores e fontes de dados sólidas e homogêneas. Ao utilizarmos indicadores e bases de dados de abrangência nacional, possibilitamos que o método em questão seja utilizado em outras redes de ensino do Brasil.

Vale ressaltar que com esse estudo desenvolvemos e agrupamos uma grande quantidade de mapas e imagens de satélite, os quais estão agrupados e catalogados em um banco de imagens por nós desenvolvido, o qual até essa etapa do trabalho conta com cento e um mapas e cento e dez imagens de obtidas por satélite as quais serão incorporadas como apêndice na versão final do trabalho para possibilitar uma compreensão e visualização ampliada de nosso estudo, ficando assim disponibilizadas para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

AZEVEDO, Nelson de Aquino. Revelando a História do Bonsucesso e Região: nossa cidade, nossos bairros! – São Paulo: Noovha América, 2010. (Série saberes locais) Vários autores. Vários colaboradores. 1. Bairros – Guarulhos (SP).

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afranio.(orgs). Coleção Ciências Sociais da Educação. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: Sobre a Teoria da ação. Tradução: Mariza Correa. Campinas: Papirus. 1996.

BOURDIEU, A Distinção: critica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. M. Titulo original: La Distinction: critique sociale du jugement. Paris, Col. “Le Sens Commun”. São Paulo: Edusp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRANDÃO, H. H. N.. Os jogos de escalas na sociologia da educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

HARLEY, John B.. Mapas, saber e poder. Confins, n. 05. Revues.org, abril, Paris, 2009. Disponível em: http://confins.revues.org/index5724.html. Acesso em:10/02/2022.

HELLER, Agnes. Cotidiano e história. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados Demográficos e Censitários. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE Cidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/ acesso em 10.04.2021. Dados constantes do: IBGE. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 10/05/2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados Demográficos e Censitários. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2011.

KATZMAN, R. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. México: BID – BIRF - CEPAL, 2000.

LEFEBVRE, Henri. Lógica Formal, Logica Dialética. 5ª edição. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) 280 p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007..

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. Desenvolvimento Econômico de Guarulhos. Guarulhos: PMG, 2006. Disponível em: https://guarulhos.sp.gov.br. Acesso em: 05/08/2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. Unidades Escolares Secretaria de educação de Guarulhos, 2021. Disponível em https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br Acesso em: 08/08/2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. Secretaria de Educação de Guarulhos. Guarulhos: PMG, 2006. Disponível em https://www.guarulhos.sp.gov.br/categories/educacao. Acesso em 11 de maio 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

SEADE, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS, São Paulo, 2016.

SEEMANN, Jorn. Mapear é preciso! Narrativas, Geografias & Cartografias-para viver é preciso espaço e tempo. (org.) Ana Francisca Azevedo. Vol. 1, 1ª edição. Porto Alegre: Editora Compasso Lugar-Cultura, 2020.

SILVA, J. L. B.. Estudos Geográficos da Escola Publica e dos Processos de Ensino Aprendizagem: o exemplo do Bairro dos Pimentas, município de Guarulhos na Região Metropolitana de São Paulo. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control, Barcelona, 5-10 de maio de 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2009.

TRÉZ, Thales de A. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. Atos de Pesquisa em Educação, v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez. Alfenas, 2012.

CAPÍTULO 8

DISCURSOS DE NACIONALIZAÇÃO E INSPEÇÃO ESCOLAR NA PRIMEIRA CONFERÊNCIA DE ENSINO PRIMÁRIO EM SANTA CATARINA (1927)

Data de aceite: 26/01/2024

Tibério Storch de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/PPGE)

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Política; Intelectuais; Nacionalização do Ensino.

NOTAS INICIAIS

A virada do século XIX para o XX foi marcada por intensa atividade política em todo o Brasil, com a República ainda jovem e seus contornos não tão bem definidos, muitos estados seguiram características próprias norteadas pelos seus projetos de desenvolvimento locais que tinham as elites estaduais como principais agentes políticos e articuladores. Em Santa Catarina estas elites se concentraram em fortalecer o ideal nacionalista com a ideia de assimilação progressiva das etnias que compunham a população catarinense da época, nesse sentido o sistema educacional e sua fiscalização, que haviam sido pouco estruturados durante o período imperial, tornaram-se peças-chave e palco de diversas políticas visando reformas e reestruturações, seguindo os ditames dos novos valores cívico-patrióticos nacionalistas reivindicados a partir da cultura republicana emergente. A partir desta leitura inicial, este artigo busca trazer algumas posições de educadores, políticos e intelectuais catarinenses que participaram das discussões acerca do ensino primário no estado, com foco em suas posições acerca da nacionalização do ensino e seus métodos de inspeção e fiscalização.

Estudar como se manifesta a cultura política por trás dos projetos educacionais e falas dos educadores da época pode nos ajudar a compreender melhor o nosso presente e faz parte portanto, do ofício do historiador. Principalmente em tempos tenebrosos em que convivemos com projetos de lei como o PLC 3/2019 sobre o homeschooling e o PLS 193/2016 que versa sobre o ideário da Escola Sem Partido, é importante que nós enquanto historiadores saibamos identificar as intencionalidades

por trás dos discursos e falas daqueles que são responsáveis pela gestão do nosso sistema de ensino, isto para analisar tanto o passado quanto o presente.

No caso desta pesquisa focarei no ano de 1927, em que ocorreu a 1ª Conferência de Ensino Primário de Santa Catarina, este evento reuniu profissionais de diversas áreas. O mesmo já estava previsto no plano de governo de Adolfo Konder[1] em 1926, sendo pensado e arquitetado pelos altos cargos do governo catarinense da época, em uma reunião ocorrida em 12 de janeiro de 1927[2]. A realização da conferência foi justificada pelo pretexto de discutir temas relacionados a problemas e métodos de sistematização e modernização do ensino em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1927, p. 5). O evento ocorreu de 31 de julho a 10 de agosto de 1927.

As sessões da Conferência[3] bem como as teses apresentadas foram transcritas e compões os Anais da Primeira Conferência Estadual de Ensino Primário de Santa Catarina[4]. Tendo em mente que o mesmo foi constituído conforme as intencionalidades de agentes do governo estadual em conservar os testemunhos colhidos no evento em questão, segundo Paul Ricouer (2000) esses testemunhos previamente destinados a posteridade são testemunhos voluntários, que dão corpo ao acontecimento a qual narram. Nas palavras do autor este testemunho deve ser tratado enquanto discurso que ‘’consiste em alguém dizer alguma coisa a alguém sobre alguma coisa segundo regras’’ (RICOUER, 2000, p.191). Nesse sentido, irei observar os testemunhos escritos existentes nos anais enquanto discursos formados seguindo determinadas regras culturais de seu tempo e do próprio evento, isto para analisá-los conforme seus contextos de produção e sua carga simbólica.

Para dialogar com Paul Ricoeur e continuar a compor minha análise historiográfica acerca das falas presentes neste documento, bem como auxiliar a pintar como se desenhava o cenário político educacional da época, parto de encontro às ideias associadas a corrente da História Política, mais precisamente através dos escritos de Durval Muniz de Albuquerque (2009) sobre a importância e utilização dos discursos na construção do conhecimento histórico, para o autor todo discurso é emitido de um lugar temporal, espacial,

---

1 Nasceu no dia 16 de fevereiro de 1884, em Itajaí/SC. Foi advogado e político catarinense, em 1918 foi nomeado Secretário de Estado da Fazenda, Viação, Obras Públicas e Agricultura no governo de Hercílio Luz. Pelo Partido Republicano Catarinense (PRC), elegeu-se Deputado Federal à 32ª Legislatura (1921-1923), sendo reeleito pelo mesmo partido na 33ª Legislatura (1924-1926). Pelo PRC, foi eleito Presidente de Santa Catarina (Governador), exercendo mandato de 28 de setembro de 1926 a 28 de setembro de 1930. Em 1930, também pelo PRC, elegeu-se Senador da República por Santa Catarina, para a 35ª Legislatura. Foi eleito deputado estadual também nas legislaturas 37ª (1935-1937) e foi Deputado Constituinte Estadual (1935). Permaneceu na função até 1937, quando todos os Legislativos do país foram fechados. Faleceu em 24 de setembro de 1956, no Rio de Janeiro/RJ. (MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA, 2020)

2 Nesse encontro estavam presentes; Dr. Henrique da Silva Fontes, Cid Campos respectivamente, secretários da Fazenda e do Interior e Justiça; o major Pedro Cunha, enquanto Diretor do Tesouro, prof. Orestes Guimarães, inspector federal das escolas subvencionadas pela União, e Mâncio Costa, chefe da Instrução Pública do Estado. (SANTA CATARINA, 1927, p. 5).

3 As sessões e votações da Conferência ocorreram no salão nobre da Escola Normal de Florianópolis, onde se localiza hoje em dia o Museu da Escola Catarinense.

4 Este pode ser encontrado de forma virtual do repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

institucional a partir de um lugar de fala e um lugar social (ALBUQUERQUE, 2009, p. 235). Sendo assim, o historiador precisa indagar por quem o discurso é emitido, delimitando seu período e em quais contextos políticos, sociais e econômicos o mesmo se insere, assim como observar a partir de que normas históricas e culturais o mesmo é disposto, como por exemplo, as redes de interesse e poder que o cercam.

É utilizando estas direções que irei dialogar com os Anais da 1ª Conferência de Ensino Primário, busquei olhar para os registros da Conferência, identificando mecanismos e falas que envolvam os ideais nacionalistas da época a partir da delimitação entre meios diretos e indiretos para obter sucesso nessa empreitada tida como uma "cruzada educacional de cunho patriótico" (SANTA CATHARINA, 1927, p. 280). Procurei verificar a quem estes meios eram direcionados e quais modelos e objetivos seguiam, para este fim trabalhei com dois dos quatorze eixos que foram escolhidos pela organização do evento, o tema de número 13 ''Inspeção escolar - Como deve ser feita?'' e o número 15 ''Nacionalização e Ensino''.

Para analisar as políticas e ideais de nacionalização irei utilizar a ideia de cultura política, conceito trabalhado pelo historiador Serge Berstein (1998), o mesmo compreende a cultura política como um sistema de representações que nos permite estabelecer a visão e os projetos que os homens têm para a sociedade e que explicam os comportamentos políticos destes sujeitos em resposta aos problemas enfrentados pelas mesmas. Esta cultura se manifesta em diversos campos e sujeitos, como por exemplo, o sistema de ensino, religião e outras instituições com seus agentes públicos e privados. Paulatinamente e por diversos mecanismos as culturas políticas são disseminadas e passam a ser internalizadas como uma mensagem natural de cunho político.

Discorrerei sobre a participação dos intelectuais envolvidos na realização do evento, atuando enquanto intelectuais mediadores, que segundo Ângela de Castro Gomes (2016) são figuras de grande importância na construção de identidades culturais dos sujeitos e sociedades, mas que normalmente não são reconhecidos ou não se reconhecem pertencentes à categoria de intelectual, como era o caso desta Conferência onde participaram desde políticos a agentes de fiscalização do ensino, até militares e agentes da saúde, além de professores e diretores escolares, estes devem ser tratados e analisados enquanto atores estratégicos nos campos cultural e político.

Reforço a importância deste estudo pois ele passa pelos primórdios da criação das políticas educacionais de nosso estado republicano e, conforme Neide Fiori (1991) os ecos desta nacionalização imprimiram suas marcas para além do cenário da Primeira República, passando pelo ideal de formação de nacionalidade e identidade do povo catarinense construídos pelo poder público nas décadas seguintes.

Nesse sentido, na primeira sessão deste trabalho será abordado quem são os autores das teses escolhidas, os principais participantes da Conferência e suas ideias, no segundo momento do texto serão discutidas as quatro teses selecionadas, duas versando

sobre nacionalização e ensino e duas sobre a aplicação da inspeção escolar.

SESSÃO I

É importante ter em mente que a realização de grandes eventos de âmbito nacional e estadual ocorreram durante a década de 1920 por todo o Brasil, norteados pela ideia de modernização e reestruturação de seus sistemas de ensino. Alexandre Hoeller (2013) explana que para além da realização da 1º Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927 de Santa Catarina, aconteceram também outros eventos no mesmo sentido, são eles: Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada pelo governo federal no Rio de Janeiro em 1921, o Congresso de Ensino Primário e Normal no Paraná em 1926, o Primeiro Congresso de Instrução Primária em Minas Gerais no ano de 1927 e a Primeira Conferência Nacional de Educação, organizada através da Associação Brasileira de Educação e ocorrendo Curitiba em 1927. Isto nos demonstra que os discursos sobre modernização do ensino já assumiam contornos mais definidos e ganhavam força, se articulando através da rede de intelectuais que se consolidara nas últimas décadas.

Nos anais foram registradas 52 teses confeccionadas por diferentes intelectuais da época que estavam interessados na construção e organização do ensino primário em Santa Catarina. As teses versam sobre diferentes temas latentes e problemas manifestados no sistema educacional do período, passando por questões como métodos de leitura e alfabetização, currículo, higiene, ensino de geografia e da história, como ser um bom mestre em sala, como o ensino profissional deve ser encarado pelo Estado, questões acerca de currículo, cursos de alfabetização noturnos e por fim como a nacionalização deve se manifestar na esfera do ensino, entre outros tópicos.

Seguindo o pensamento de Sirinelli (2003), o conceito de intelectual adquire duas definições, uma mais aberta e outra mais fechada. Sendo que a primeira irá se referir aos chamados ‘’mediadores culturais’’ abarcando sujeitos como jornalistas, escritores, professores e estudantes. Na segunda faceta do conceito está um grupo mais restrito, formado por indivíduos que ocupam uma posição ou atividade com ampla influência na vida pública, se posicionando de forma a defender uma posição ideológica ou uma ação de impacto social. Destaco que as duas facetas do conceito de intelectual se complementam e se entrelaçam, assim como os diferentes intelectuais da Conferência podem ser entendidos enquanto intelectuais nos dois sentidos, o mais aberto e o mais restrito. Seguindo as indicações de Sirinelli (2003), a pesquisa do historiador precisa primeiro passar pelo filtro da primeira definição de intelectual, a mais ampla, mas que o historiador deve estar consciente de que, caso se manifeste necessário ao longo da abordagem historiográfica, pode ser preciso conciliar a segunda e mais estrita noção do conceito, nesse sentido partirei deste ponto utilizando o conceito mais amplo de intelectual.

Pela ordem das teses escolhidas para esta pesquisa e anexadas aos Anais da

Conferência, o primeiro intelectual a ser explanado é o ex-inspetor escolar Flordoardo Cabral que apresentou a tese de número 10 ‘’Inspeção Escolar como deve ser feita?’’, o mesmo possui muito poucos registros ou documentos públicos reunidos e divulgados, sendo difícil um detalhamento muito preciso sobre sua carreira. De acordo com Almeida (2011) sabe-se que o Flodoardo era natural de Florianópolis, nascido em 1875 e vindo a falecer em 1934. Exerceu a função de Inspetor Escolar no norte do estado e depois em Lages, retornando a Florianópolis para comandar o Grupo Escolar Lauro Muller. Sua carreira, porém, deixa rastros que podem significar ecos de sua memória e importância na educação estadual, em 26 de fevereiro de 1955 é fundado em Lages o Grupo Escolar Flordoardo Cabral, que depois veio a se transformar na Escola de Educação Básica Flordoardo Cabral, a mesma atende atualmente um total de 25 bairros da cidade funcionando nos três turnos, abarcando o Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais e Médio várias camadas sociais (ALMEIDA, 2011, p. 9).

Como segundo personagem a apresentar uma tese sobre métodos e princípios da inspeção escolar trago o sujeito que se identifica como professor de Jaraguá do Sul, Adalberto Haffner, este envia a Conferência o texto de número 42, o mesmo não se encontrava na Conferência e justifica sua ausência dizendo que é melhor enviar por escrito seus apontamentos ‘’do que vir a Conferência e por acaso não ter ocasião de exprimir minhas ideias’’ (SANTA CATHARINA, 1927, p. 228).

Provavelmente o mesmo estava se referindo às regras impostas pela Comissão Preparatória no Regimento Interno da Conferência (SANTA CATHARINA, 1927, p. 24) de que apenas os recebedores dos ‘’convites especiais’’ poderiam se manifestar durante os debates das comissões, os recebedores dos convites gerais, que abarcavam os professores das redes pública e privada, poderiam apenas observar as falas e escrever seus apontamentos durante as sessões para serem lidos pelo presidente da sessão se o mesmo julgasse fortuito, o que poderia gerar dificuldades em transmitir suas visões sobre os temas. Estes limites e regramentos fazem parte da noção de sociabilidade cultural trabalhada por Sirinelli (2003), segundo o mesmo essa noção é composta de duas formas: a partir de redes de sociabilidade que contribuem com o campo intelectual através de forças de adesão (amizade, influência, fidelidades) e de supressão (posições tomadas, decisões) que vai ocasionar o surgimento de “microclimas” moldados pela ação e posicionamento específico de um grupo de intelectuais.

A participação neste evento destinado a debater sobre o ensino catarinense foi minuciosamente selecionada desde o início por Mâncio Costa, Diretor da Instrução Pública, que molda esse “microclima” já nos convites enviados e anexados aos Anais, nestes consta que os detentores de convites gerais apenas poderiam assistir a Conferência e, portanto, não poderiam participar das votações e debates, isto cria uma distância entre este grupo de intelectuais e segundo, formado por convidados especiais e figuras com alta patente no servidorismo público da época, como chefes escolares e superintendentes municipais

(SANTA CATHARINA, 1927, p. 7).

Sobre Adalberto Haffner nenhuma informação foi encontrada fora das que constam em sua tese enviada ao evento. No texto de uma página o professor faz mais um apelo ao Estado do que constrói uma tese, o mesmo pede por mais inspetores de ensino não só nas escolas das regiões mais populosas do estado, mas sim em todas, inclusive nas isoladas, nessas regiões mais afastadas inclusive o educador relata que por falta de uma mão do estado o professor acaba ficando a mercê das vontades e do capricho da população local para manter a ordem no estabelecimento (SANTA CATHARINA, 1927, p. 229).

O quarto intelectual que irei abordar se trata de Carlos Gomes de Oliveira que se identifica como ex-chefe escolar em Joinville e tratou de apresentar a tese número 51 ''Nacionalização e Ensino''. De acordo com informações no site Memória Política Catarinense (2020), Carlos Gomes, como ficou popularmente conhecido, nasceu em 12 de outubro de 1894, em Joinville/SC. Sua figura teve uma carreira consolidada dentro da estrutura do estado catarinense ao longo do do século XX, ligado à família Gomes de Oliveira, que tinha projeção e atuava no comércio, na vida social e política da região de São Francisco do Sul e de Joinville desde o século XVIII através do cultivo e venda da erva mate. Carlos Gomes estabeleceu contato desde cedo com o sistema educacional do Estado, iniciando sua formação no Grupo Escolar Conselheiro Mafra e concluindo-a no Ginásio Catarinense em 1910, depois Bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1918.

Carlos Gomes foi fundador e comandou dois jornais em Joinville ao longo da década de 1920, exercendo também a profissão de advogado. Foi preso com seu primo, Plácido Gomes de Oliveira, em 31 de julho de 1922, por exaltarem em nota os feitos dos 18 do Forte de Copacabana[5] em jornal da cidade, sendo soltos um mês depois. Em 1926 é nomeado por Adolfo Konder como Chefe Escolar da região de Joinville. Foi deputado estadual pelo recém-criado Partido Liberal Catarinense participando da Constituinte Estadual de 1928, foi deputado federal ao longo da década de 1930 fazendo parte da criação da Constituinte Federal de 1935. Com o fechamento dos Congressos e Legislativos Brasileiros em 1937 assumiu como Chefe do Departamento das Municipalidades de Santa Catarina até 1938, sendo nomeado pelo Governador Nereu Ramos[6]. Foi alçado a Secretário Estadual de Interior, Justiça e Educação em Santa Catarina (24/12/1945 a 16/07/1946), e Diretor da Consultoria Jurídica do Estado em 1945. Já pelo Partido Trabalhista Brasileiro foi eleito

5 É um episódio que faz parte do movimento da Reação Republicana que aglutinava a insatisfação das oligarquias de segunda grandeza ante a dominação de Minas-São Paulo. Considerado como a estreia dos tenentes no cenário político nacional, o movimento de revolta durou apenas dois dias, fracassando desde o início sendo logo sufocado pelas forças federais. O mesmo não obteve a adesão de segmentos militares expressivos e as oligarquias dissidentes, que tanto haviam contribuído para acirrar os ânimos militares, não se dispuseram a um engajamento mais efetivo. (FERREIRA, PINTO, 2006, p. 12)

6 Nasceu em 3 de setembro de 1888, em Lages/SC. Foi advogado, jornalista e professor. Foi o único catarinense que foi Presidente do Brasil, de 11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956. Ocupou também os cargos de Governador (1935-1937), Interventor (1937-1945), Deputado Estadual (1910-1912), (1919-1921), (1930-1930), (1933-1935) na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, Deputado Federal e Constituinte de 1934, Senador e Constituinte de 1946, representando os catarinenses, no século XX. (MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA, 2020)

senador por Santa Catarina para dois mandatos, entre 1951 e 1959. Escreveu diversas obras ao longo da vida e veio a integrar a Academia Catarinense de Letras a partir de 1970, foi também sócio emérito do Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina desde 1929. Faleceu em 15 de agosto de 1997, em Joinville/SC.

Este personagem se torna especialmente interessante em se analisar pois é notável sua influência na esfera pública, que mesmo sendo preso por apoiar um levante republicano é eleito como deputado estadual, participando da Constituinte de 1928, e depois é eleito deputado federal e participa da Constituição Federal de 1935. Ocupa também diversos cargos nomeados de confiança demonstrando que o mesmo soube percorrer a teia política muito bem, iniciando sua carreira de político pelo Partido Liberal Catarinense e depois mudando de espectro enquanto senador pelo Partido Trabalhista brasileiro. Na Conferência Carlos Gomes explana sua tese de 12 páginas sobre os modos e os meios de nacionalizar o ensino, definindo seus contornos com base em suas ideias, que será abordada na próxima sessão deste trabalho.

O quarto e último intelectual que irei explanar aqui se trata da figura identificada como Fernando Steinhauser, professor na cidade de Blumenau que envia a tese de número 19 "Nacionalização e Ensino". Pelo cruzamento de pesquisas pude chegar ao estudo de Anne Caroline Neves (2019) que investiga as memórias da Escola Pública de Itoupava Norte e sinaliza que ele foi professor da instituição (NEVES, 2019, p. 54), sendo esta uma escola subvencionada pelo estado em área de colonização alemã. A tese de três páginas do educador busca mais fazer um relato sobre a condição que se encontra o ensino na instituição em questão do que elaborar um plano de nacionalização, apesar de trazer pontos sobre a mesma. O relato do professor é valioso pois nos auxilia a identificar contornos da cultura escolar da instituição, que segundo o mesmo possuía a maioria dos alunos enquanto falantes apenas do idioma alemão (SANTA CATHARINA, 1927, p. 520).

Apesar das diferenças de status e caráter econômico, estes intelectuais se encontravam conectados tendo em vista do projeto nacionalizador em ascensão e assumiram no governo vigente um papel importante, através sua atuação como profissionais, bem como pelo seu papel na estruturação e normalização de símbolos e valores almejados pelo governo, sendo importantes formadores e orientadores da opinião pública, e também cabia aos mesmos unir o governo e o povo mediante a difusão de determinados valores transmitidos no ensino escolar. Lerei estes valores como fazendo parte do processo de nacionalização pensado pelo estado, entendendo que o mesmo possui bases em comum, mas que pode se manifestar em contornos diferentes dependendo do sujeito que parte o discurso (GOMES; HANSEN, 2016).

Nesse sentido buscarei na sessão seguinte delimitar melhor a nacionalização e seus mecanismos de fiscalização almejados pelos intelectuais das teses que selecionei, compreendendo cada indivíduo desempenha muitos papéis, alguns dos quais estão em conflito com outros, e que os mesmos pertencem "a uma civilização, a uma cultura nacional

e a uma multidão de subculturas – étnica, profissional, religiosa, amizades, políticos, sociais, ocupacionais, econômicos, sexuais e assim por diante''(STONE, 2011, p. 125). Fatores esses que vem a influenciar em seus discursos e nas suas tomadas de decisões enquanto constituidores do campo intelectual.

SESSÃO II

Nesta parte do texto tratarei alguns pontos das seguintes teses: números 19 e 51, de mesmo título "Nacionalização e Ensino" escritas, respectivamente, por Fernando Steinhauer e Carlos Gomes de Oliveira; e também as de número 10 e 42 que versam sobre a inspeção escolar e são escritas, na sequência, por; Flordoardo Cabral e Adalberto Haffner. Nesse sentido, destaco que abordarei a nacionalização do ensino em duas frentes, sendo a primeira os discursos propriamente ditos que versam sobre o nacionalismo e seu papel no ensino e, também através seu viés fiscalizador e sua principal ferramenta, a inspeção escolar.

É importante ressaltar que o documento todo, bem como a maioria de suas teses, apresenta fortes contornos do discurso nacionalista do período, ou seja, exaltavam a educação como ferramenta para difusão de valores e hábitos nacionais, isto paralelo a um discurso modernizador de práticas e símbolos em várias áreas, não só do ensino. Sendo assim, seria possível fazer análises sob diferentes prismas da nacionalização discutidos na Conferência, como a higiene, o currículo do ensino, o papel do professor na formação educacional, as práticas de ensino e também os próprios discursos dos educadores e dos políticos nas cerimônias e nos pareceres das teses que constam nos Anais.

Como o termo é recorrente nesta sessão, torna-se fortuito explanar alguns pontos sobre o conceito de nacionalismo que abordei neste trabalho, bem como sua relação na busca pela forma ideal de construção da identidade nacional. Compreendida por Norbert Elias (1994) como uma das etapas do longo processo da formação dos Estados, a formação das nações é entendida como resultado de acontecimentos históricos específicos, indispensavelmente regionais e identitários. Vista como fato recente na história da humanidade, a construção dos alicerces ideológicos em torno da "nação" tem sido constantemente explicada segundo um modelo ideal que associa um agrupamento social específico a fatores de uniformidade em comum como língua, etnia, território, história e traços culturais comuns. Para o historiador Eric Hobsbawm (1990) estes critérios, mesmo passíveis de mutações de acordo com suas particularidades e processos, pendiam desde as primeiras organizações modernas com aspirações nacionais a se transformarem em símbolos e signos referenciais dotados de permanência, sendo os mesmos mobilizados e disseminados pelo próprio "Estado-Nação" com propósitos propagandísticos e programáticos intencionais, bem como caráter validador e de reconhecimento perante outras nações.

Historicamente o Brasil já vinha adquirindo, desde seu império, sombras e contornos de um discurso sobre identidade nacional, balizada pelos anseios da monarquia e das elites em constituir o Brasil na qualidade de pertencente a um território demarcado e específico, assim: “Sem assumir o povo, o Império priorizou o tema da unidade e integridade territorial” (LESSA, 2008, p. 243). Isto significa que entre as populações nacionais o ideal de nação ainda precisaria ser construído e impulsionado. Com a chegada do regime republicano e a entrada de Santa Catarina no século XX, surge como projeto do Estado a necessidade de integrar as populações estrangeiras dispersas pelo interior do estado sob a égide de uma só identidade e projeto de nação. Conforme aponta Nóbrega (2009) como algumas destas populações provinham de países que já haviam adquirido certa identidade nacional, era preciso que as mesmas fossem “neutralizadas” e/ou modificadas por uma “nova” nacionalidade.

Para Fiori (1991, p. 92) a instrução pública em Santa Catarina no período republicano sofre fortes influências de discursos por parte das classes política e intelectual, tanto para modernizar o velho sistema de ensino herdado do período imperial, como construir e disseminar práticas, signos e tradições nacionais que favorecessem a construção identitária homogênea de uma nação brasileira.

O primeiro olhar que estabelecerei aqui será a partir da tese número 51 de Carlos Gomes de Oliveira, que carrega o título de “Nacionalização e Ensino”. Antes disto é preciso delimitar que este eixo temático não constava nas 14 teses oficiais enviadas pela Comissão Preparatória para a preparação dos trabalhos, sendo assim a mesma foi adicionada como fruto de uma inquietação por parte dos intelectuais e políticos em discutir este tema. Não obstante, durante a criação das Comissões que ficaram responsáveis pela divisão dos grupos de estudo das teses enviadas, foi decidido criar uma “comissão especial de estudos das questões relativas à Nacionalização e Ensino” (SANTA CATHARINA, 1927, p. 56). Dada esta importância especial ao tema, isto pode nos demonstrar o quanto ainda era latente a urgência da consolidação de uma identidade nacional, elemento que seria necessário para que o Brasil tivesse sua imagem consolidada como nação. Segundo Michael Pollak (1992) esse empenho ajuda a forjar e inculcar uma memória coletiva que, assim como a individual, é produto de um meio social, compreendendo a memória enquanto um fenômeno edificado coletivamente e socialmente, sendo sujeito a mudanças de discurso e transformações constantes.

Nesse sentido, o nacionalismo almejado na tese em questão é posto com teor moderado e assimilativo, além da influência positivista e de teorias evolucionistas de cunho eugenista e racista do período. Para Carlos Gomes a nacionalidade seria fortalecida a partir do combate ao analfabetismo da população descendente lusa e cabocla e também:

> aproveitando as energias raciais dos povos estrangeiros, fundindo-os na massa comum do nosso povo. Assim, não só aprimoraremos o tipo nacional, aproveitando as qualidades boas, que em geral distinguem as raças

> europeias, como preveniremos atritos futuros que poderiam ser fatais a nossa unidade política. (SANTA CATHARINA, 1927, p. 273)

A criação deste "tipo único" de sujeito a partir da "mistura" de grupos étnicos é um discurso reproduzido não só nesta tese, mas também em falas nas sessões da Conferência bem como por autores de outras teses. As "qualidades boas" referidas por Carlos Gomes advindas da colonização europeia bebem do discurso eurocêntrico característico do período, nele os valores e os atributos de cada grupo são hierarquizados a partir de um modelo de progresso alcançado por estes povos, sendo este modelo estabelecido na Europa a partir da articulação de ideais de progresso, modernidade, de evolução e de civilidade, que era o padrão exclusivo e prescrito por uma elite branca e europeia, que além disso, desvaloriza a ação das outras etnias que faziam parte do território brasileiro, como os povos indígenas e as populações de origem africana.

O professor Fernando Steinhauser (1927) autor da tese número 19, aponta que a mudança e transformação de identidade não ocorreu sem choques e dificuldades, pelo contrário, o fato de existirem escolas particulares financiadas pelas próprias comunidades, dificultou a implementação do ensino público de caráter nacionalista e brasilianista. Isto por que a vida comum dos alunos nestas comunidades estava naturalmente condicionada a língua alemã, esta era falada rotineiramente pelos seus parentes, amigos e pregada pela sua religião protestante, nesse sentido não bastava apenas abrir uma escola pública onde era imposto a maior parte do ensino em língua portuguesa, imputando aos estudantes o aprendizado primordial de uma língua pouco usada em sua comunidade, era apontado descontentamento por parte dos pais com o efeito prático desta medida, que afastava da sociedade local os indivíduos que aprendiam de maneira deficiente os dois idiomas, sobre este cenário o professor disserta:

> o aluno, quando vai a doutrina, precisa saber o alemão, porque tudo que o pastor protestante ensina e pergunta é em língua alemã, tudo que o aluno tem de aprender e escrever é em alemão. Agora, lá na doutrina encontram-se os alunos de diversas escolas, tanto particulares quanto públicas. Os alunos das escolas particulares sabem ler e escrever em alemão, em vez de que os alunos das escolas públicas ficam vexados, porque não sabem ou mal sabem ler e escrever naquele idioma, e os pais dele por isto não ficam satisfeitos com o ensino das escolas públicas, o que é um mal para a expansão e renome delas nos distritos coloniais. (SANTA CATARINA, 1927, p. 522)

Se de um lado existia normativas que previam uma série de práticas que visavam agregar mais brasilidades ao currículo e ambiente escolar, como a questão das disciplinas de História e Geografia Nacional, a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa apesar de matérias em outros idiomas serem permitidas, o foco na alfabetização em língua portuguesa no ensino primário, o aumento de unidades escolares no interior do estado através das escolas isoladas e reunidas, de outro lado havia a necessidade de fiscalizar o andamento e o dia a dia destas normativas nos ambientes escolares, muitos deles afastados

da capital e inseridos em zonas de intensa colonização que ofereciam resistências internas das próprias populações as imposições do estado.

É nessa realidade que se insere o papel dos inspetores escolares no estado, estes eram divididos por seis zonas de inspeção no estado catarinense, a falta de recursos porém, forçava todos os inspetores a residirem na zona de inspeção da capital e de lá partir para inspecionar as demais zonas, para piorar o quadro de inspetores era insuficiente para cobrir todas as unidades escolares do estado no cronograma previsto, a falta de ajuda por parte do estado nas locomoções dos profissionais dificultava ainda mais a situação, o que gerava uma série de problemas estruturais na aplicação das inspeções, e este cenário refletiu nas teses sobre inspeção escolar da Conferência.

O inspetor escolar Flodoardo Cabral (1927) relata em sua tese algumas situações e problemas que dificultavam o cumprimento da tarefa de praticar a fiscalização e resolver os problemas relatados pela mesma, estes advindos tanto por parte das comunidades em driblar a fiscalização quanto por parte do estado, que não fornecia subsídios e suporte necessários para a realização das inspeções. Em primeiro lugar o autor relata a falta de confiança com os Conselhos Escolares Familiares[7], que foram criados em 1925 para diminuir a oneração por parte do Estado na fiscalização das escolas mais isoladas no estado, estes conselhos eram formados por membros da própria comunidade:

> Não devemos confiar na ação dos Conselhos Escolares Familiares, que, em grande parte, não satisfazem ao fim para o qual foram instituídos, já porque os respectivos membros são quase sempre escolhidos a feição do professor, já porque os que prestam o serviço o fazem sem responsabilidade dos que o exercem com remuneração. (SANTA CATARINA, 1927, p. 218)

Segundo Hoeller (2009, p. 84) as justificativas por este tipo de fiscalização foram resultantes tanto da receita orçamentária escassa do Estado, bem como foram decorrentes da existência de uma distância e dificuldade de chegar a muitas escolas isoladas no estado com a frequência desejada. Flodoardo Cabral (1927, p. 218) aponta que essa distância e escassez de viagens para inspeção destas unidades escolares isoladas, resultou em uma espécie de relaxamento no cumprimento das normativas de ensino, e também em mecanismos para burlar ou mascarar a real situação destas escolas:

> São constantes as queixas, trazidas à Diretoria de Instrução de faltas graves cometidas nas escolas rurais. Ora, se o inspetor tivesse a autonomia e ação, tais faltas não se verificariam. A nossa prática nos tem ensinado a perceber que quando o inspetor se encontra em certa circunscrição, os professores das circunscrições vizinhas trabalham, esforçam-se, receosos de serem pilhados em algum flagrante. (SANTA CATARINA, 1927, p. 219)

No relatório enviado pelo Secretário do Interior e Justiça – Cid Campos – referente a

7 Segundo Hoeller (2009, p. 81) o decreto número nº 1.882 de 1925 estabeleceu a fiscalização permanente das escolas rurais com a instituição dos Conselhos Escolares Familiares. Estes seriam compostos por três membros eleitos pelos pais, tutores ou responsáveis pelos alunos, sendo suas principais atribuições verificar a assiduidade do professor, a regularidade de funcionamento da escola e promover todas as medidas possíveis para a melhoria do ensino.

uma parte de 1927 e metade de 1928, consta que esse cenário de desconfiança para com a fiscalização das escolas rurais por parte dos Conselhos Familiares ainda era verificado pelo Estado, uma vez que, de acordo com Cid Campos, “os conselhos escolares (...) já não podiam corresponder às difíceis funções de órgãos fiscalizadores da assiduidade dos professores, visto que, como consequência, estávamos verificando matrículas e frequências muito aquém do desejado (...)” (SANTA CATHARINA, apud HOELLER, 2009, p. 83). Este relatório reforça a ideia de que as comunidades, de acordo com a afinidade entre o Conselho Escolar Familiar e o professor da escola, agiam de forma a adulterar dados referentes a matrículas e frequências escolares.

Flodoardo Cabral (1927, p. 220) continua falando da influência das comunidades isoladas, em especial as de origem estrangeira, nos assuntos referentes a inspeção e também a interferência das mesmas em tomadas de decisões relativas a políticas educacionais, fatos que, segundo o autor, reduziam o papel do inspetor a “um simples visitador da escola”. O inspetor narra um cenário para expressar sua ideia:

> Um fato típico da política aldeã. Em certo distrito dum Município do Estado, os polacos nele residentes, em número superior a 40 famílias, construíram um confortável prédio de alvenaria de tijolos, para funcionar a escola e residir o professor. O governador do Estado criou a escola (pública), que se manteve largo período, e com grande gáudio da população local. Eis, senão quando, foi a escola dali retirada, a pedido, e movida para outra parte, aonde já existiam duas escolas que estavam suficientemente aparelhadas para servir a respectiva população. Enquanto o Governo Federal gasta somas consideráveis no serviço de nacionalização do ensino, os procederes de uma certa política adversária retiram a escola de um núcleo exclusivamente de polacos para dar azo a sua vingança partidária! (SANTA CATARINA, 1927, p. 220)

Para o professor Adalberto Haffner (1927, p. 229), autor do texto número 42 sobre inspeção escolar, “o estabelecimento do Ensino é a pedra fundamental da Sociedade, Estado e Nação e é preciso cuidar desta pedra” e aponta que “a inspeção escolar é a vértebra da escola”, mas para isso seria necessário visitas constantes de inspetores a todas as escolas do estado, não só em parte delas como ocorria na época, conforme narra o professor.

É latente as limitações das ações reais que podiam ser realizadas pelo grupo de intelectuais reunidos na Conferência, começando pelo próprio fato de que apenas uns poucos sujeitos puderam realmente debater nas sessões, pela norma imposta nas divisões de convites. As críticas e apontamentos feitos esbarravam nas próprias fragilidades estruturais do estado, problemas que persistiam a décadas apesar do discurso de enaltecimento e compromisso com o sistema educacional catarinense por parte dos políticos do Partido Republicano Catarinense, que manteve governadores no poder de Santa Catarina desde 1894 até 1930.

Isto nos demonstra uma realidade das lutas brasileiras por trás de melhores

condições em nosso sistema de ensino, por mais que haja debates acerca de métodos, práticas e renovações, tudo estará dependente da afinidade com o projeto político em vigor, a decisão final estará na mão de governantes que possuem seus próprios interesses e intenções, que nem sempre irão seguir os apontamentos e orientações que os intelectuais da área apontam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, entendo as teses da Conferência enquanto discursos que não são fechados em si mesmos, ou seja, estabelecem conexões e dialogam com ideias já produzidas no período, e agem de forma tanto em produzir estratégias e estabelecer formas de controle e disciplinamento, como também são dotados de subjetividades, ou seja, eles carregam em suas entrelinhas mensagens de determinados grupos que muitas vezes são incorporadas no subconsciente da população.

Concluo que entendo a Conferência como um "microcosmo" propício para mediação intelectual destes temas, pois a mesma é alicerçada no "capital cultural" e no "poder simbólico" creditado nos intelectuais participantes tanto pelo poder público quanto pela própria sociedade (GOMES, 2016, p. 10). Sendo assim, percebo a confecção dos Anais da Conferência enquanto um documento/monumento (LE GOFF, 2013), criado como parte dos esforços da cultura política da época em registrar e constituir historicamente a memória da sociedade em questão, no que diz respeito a resolução de problemas e pautas de seu sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **PROFESSORAS VIRTUOSAS; MÃES EDUCADAS: RETRATOS DE MULHERES NOS TEMPOS DA REPÚBLICA BRASILEIRA (SÉCULOS XIX/XX).** ARTIGO. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 143-156, junho/2011.

BERSTEIN, Serge. **A cultura política.** In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (orgs.). Para uma história cultural. Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano.** 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

GOMES, Angela de Castro e HANSEN, Patrícia. "Apresentação". **Intelectuais mediadores: projeto cultural e ação política**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2016.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA CATARINENSE: a normatização do ensino público primário (1910-1935)**. Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 2009.

LESSA, C. F. T. R. **Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira.** Estudos Avançados. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados. v. 22, n. 62, 2008.

NEVES, Anne Caroline Peixer Abreu. **MEMÓRIAS RESSENTIDAS: ESCOLA PÚBLICA DE ITOUPAVA NORTE SUBSTITUÍDA PELO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR JOÃO WIDEMANN (BLUMENAU, 1930 – 1950).** Dissertação de Mestrado. UDESC, FLORIANÓPOLIS, 2019.

POLLAK, Michael. —**Memória e identidade sociall.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

SANTA CATARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 31 de julho de 1927.

SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais**. In: REMOND, Rene. (Org.). Por uma história política. 2ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 231-270.

UMA ANÁLISE DA RAZÃO COMO INDICADOR SOCIAL EM AÇÕES ESTRATÉGICAS NA POLÍCIA MILITAR

Data de aceite: 26/01/2024

Manoel Lucival da Silva Oliveira
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

Gleison de Jesus Marinho Sodré
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

Moisés de Moraes Pereira

RESUMO: Este trabalho tem por finalidade evidenciar o papel estratégico que uma análise mínima do planejamento da Polícia Militar do Estado do Pará, ao considerar de modo especifico, as noções da matemática escolar de regra de três e proporção como saberes indispensáveis para melhor desenvolvimento de ações e execuções estratégicas da instituição. Mostraremos, resumidamente, as motivações do surgimento da Polícia Militar do Pará, e também sua legalidade operacional e as formas de trabalhos realizados pelos militares. Dentre os assuntos matemáticos que estão presentes no cotidiano profissional desta instituição, destacaremos a fundamental importância das razões matemáticas, e por meio dos resultados obtidos nelas como objetos indicadores para tomadas de decisões frente as necessidades da sociedade. Por fim, após a análise de alguns dados coletados e trabalhados, mais especificamente, do município paraense de Marituba, destacamos contribuições desses saberes da matemática escolar a partir do estudo de uma situação real para o desenvolvimento do policiamento ostensivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática; Saberes da Matemática Escolar; Indicadores Sociais.

1 | INTRODUÇÃO

Um importante marco da segurança pública do então Estado do Pará ocorreu em 1818, com a criação da instituição bicentenária da Polícia Militar do Pará, daqui em diante PM/PA, atuando em vários contextos históricos como a Revolta da Praieira, Guerra de Canudos, Cabanagem dentre outros. Vale ressaltar que somente em 09 de fevereiro de 1935 essa instituição passou a ser denominada por força do decreto 1.516 de Polícia Militar do Pará até então vigente.

Não é por acaso que na Constituição

Federal de 1988 há destaques sobre a proteção à integridade física e o patrimônio de cada cidadão, buscando assim garantir a ordem pública e a preservação da segurança da coletividade, cujo papel foi designado a instituição Polícia Militar. Nesse sentido, o artigo 144, inciso V da Constituição Federal (C.F.) de 1988, revela que a Polícia Militar é um dos órgãos responsáveis pela Segurança Pública do país, e exerce a função de polícia ostensiva com o objetivo da preservação da ordem pública.

Além disso:

> as polícias militares e os corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército, subordinam-se, juntamente com as polícias civis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios (BRASIL,1988, Art.144, § 6°).

Do excerto acima, pode-se depreender que em caso de estado de emergência ou estado de sítio, ou em decorrência de uma guerra, os integrantes da polícia militar poderão ser requisitados pelo Exército para exercerem outras funções na área de segurança pública. Ainda sobre o art.144, temos que a Constituição garante autonomia aos Estados para dispor sobre a organização administrativa e hierárquica de cada corporação, assim cabe a cada Governador nomear o Comandante Geral da Polícia Militar e da Polícia Civil.

Levando-se em consideração o amplo espaço territorial do Estado do Pará e suas peculiaridades de cada região do interior do Estado, os municípios apresentam demandas distintas o que deve ser observado pela necessidade do serviço ordinário e extraordinário.

Assim, a PM/PA após o planejamento operacional realiza o policiamento ostensivo e preventivo nas seguintes modalidades: patrulha, permanência, diligência e escolta. Nesse sentido, este texto investigativo, objetiva-se evidenciar, não exaustivamente, o papel estratégico que uma análise mínima do planejamento da PM/PA, ao considerar de modo especifico, as noções da matemática escolar como saberes indispensáveis para melhor desenvolvimento de ações e execuções estratégicas.

2 | RECURSOS TEÓRICOS

O ensino da matemática básica cumpre um importante papel para a compreensão de outros saberes matemáticos e, em especial, aos saberes extramatemáticos, isto é, saberes demandados para a compreensão de problemas em contextos não matemáticos, mas que somente são possíveis frente aos saberes matemáticos em estreita relação entre si, nas mais diferentes instituições sociais, incluindo a PM/PA.

Desse modo:

> Dentre as distintas maneiras de fazer e saber, algumas privilegiam comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e de algum modo, avaliar. Falamos então de um saber/fazer matemático na busca de explicações e de maneiras de lidar com o ambiente imediato e remoto. Obviamente, esse saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais (D'AMBROSIO, 2005, p. 22).

Na cultura profissional da PM/PA é possível evidenciar diversas situações que funcionam com sob a dependência dos saberes da matemática ensinada nas escolas, em particular e de nosso interesse, as razões matemáticas, que também podem ser compreendidas como método de redução a unidade da regra de três ensinada na escola básica.

No processo de gestão da PMPA, alguns dos seus dados estatísticos internos, que podem ser consultados no site da Secretaria de Segurança Pública (SEGUP-PA) ou da própria instituição, referente ao desenvolvimento dos trabalhos realizados, e que podem ser interpretadas de forma diferente com os indicadores obtidos através de suas variáveis, pois estas:

> Têm conteúdo informacional presente mais contextualizado e comparativo, tanto espacial como temporal, e podem ser expressos através de taxas, proporções, médias, índices, distribuição por classes e também por cifras absolutas. (BONADÍO, 2003, p.131).

Os dados estatísticos são importantes na construção dos indicadores sociais, ou não, e sua construção ajuda na elaboração de políticas públicas, monitoramento das condições de vida da sociedade, dentre outros.

Esses elementos podem ajudar na orientação direta da gestão social dos diversos setores, evocando novas ações de planejamento, execução e avaliação, a fim de engendrar respostas que contemplem às necessidades sociais da população.

Assim, alguns indicadores, como taxa de mortalidade infantil, taxa de crescimento econômico do País, taxa de desemprego que são comumente abordados nas mídias sociais, por jornalistas, professores, estudantes, podem auxiliar na avaliação e tomada de decisão para melhor delimitar o domínio de realidade de interesse.

Desse modo, Jannuzzi (2004) destaca que os indicadores sociais passaram a ter mais importância no âmbito político, por ser preponderantes na escolha de políticas sociais e alocação de recursos públicos.

3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento de coleta e organização de dados investigados levou a alguns resultados que parecem caminhar ao encontro das ideias de Richardson (1999), ao caracterizar a quantificação na coleta ou tratamento das informações, facilitando assim o processo da análise quantitativa para melhor compreensão do fenômeno estudado. De acordo com Knechtel (2014), buscamos encaminhar a investigação de modo a considerar a imparcialidade dos pesquisadores, mesmo que parcialmente, durante o processo de experimentação, mensuração e escolha dos fatos.

Iremos trabalhar no desenvolvimento de indicadores que podem ser usados na PMPA, para isso descreveremos e classificaremos a relação entre novas variáveis, que

serão através dos dados, apresentados em forma de tabelas que podem servir de base para procedimentos estatísticos, como por exemplo no cálculo de média, taxa percentual e outros. Essa metodologia da pesquisa quantitativa é desenvolvida com base no recolhimento e tratamento de informações essenciais, que serão examinadas de modo imparcial.

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, realizamos o processo de obtenção de coleta de dados, e aqui o descreveremos, para que não haja um equívoco entre a pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica, por serem muito semelhantes, pois, de fato, conforme Gil (1999) elas são muito semelhantes. Entretanto, a diferença fundamental entre elas encontra-se essencialmente nas fontes pesquisadas, pois a fonte da pesquisa documental pode sofrer alterações que enseja os objetos trabalhados, em contrapartida a pesquisa bibliográfica se vale da colaboração de vários autores.

Quanto a busca das fontes conforme Lakatos e Marconi (2001), podemos dizer que nossa pesquisa documental é alimentada com procedências primárias, em que podemos encontrar os documentos em acervos públicos ou privados, ou até mesmo em residências e fontes de origem estatísticas. Nesse sentido, realizamos nossa coleta de dados na instituição da PMPA, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

Após o processo da coleta de dados, os mesmos foram organizados, alguns tabulados, onde descrevemos os resultados diante dos indicadores estudados. Como técnica de análise dos dados usamos a sua forma descritiva, pois está se identificou de forma significativa no cálculo dos indicadores das variáveis.

A análise dos dados feita de modo descritivo levou em consideração, além da coleta de várias informações, representadas por certas variáveis, como se comportavam diante da definição dos indicadores apresentados, pois certos quantificadores, que representavam determinada atividade operacional, deixaram de serem analisados por não refletir uma realidade, de acordo com nossos pressupostos ou objetivos, dados que distorciam nossas análises e limitações, e com a nossa neutralidade deixamos de abordar esse tipo de análise.

4 I EMPIRIA DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Nessa fase do nosso trabalho iremos mostrar a obtenção de alguns índices matemáticos, obtidos através da noção de razão. Para encontrar nossos resultados, buscamos dados que foram fornecidos pelas seguintes fontes:

1. População brasileira de 213.544.093 habitantes, segundo estimativas do IBGE de 2021.

2. População do estado do Pará é 8.777.124 habitantes, segundo estimativas do IBGE de 2021.

3. População do município paraense de Marituba é de 135.812 habitantes, segundo estimativas do IBGE de 2021.

4. Quantidade de policiais militares na ativa no Brasil é de 406.426, conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2021.

5. Quantidade de policiais militares na ativa da PMPA é de 15.337 policiais militares, conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2021.

6. Quantidade de policiais militares na ativa no 21° batalhão de polícia militar (21° BPM) em Marituba é de 184, no mês de setembro de 2021.

7. No dia 29 de setembro de 2021, o município de Marituba contava com o total de 46 policiais militares escalados no 21°BPM. Deste total, 27 policiais militares foram escalados no 21°BPM no 1°turno e 19 policiais militares escalados no 2°turno, segundo o setor administrativo do batalhão.

8. A área territorial brasileira equivale a 8.510.345,538 km², segundo o IBGE (2021).

9. O estado do Pará possui um território de 1.245.870,707 km², conforme o IBGE (2020).

10. O município paraense de Marituba tem uma área de 103,214km², segundo o IBGE (2020).

- **IPMH** - Índice de Policial Militar por Habitante.

Este indicador demonstra o número de policial militar por habitante numa determinada região. O seu cálculo é formado por meio do quociente entre o número de habitantes de uma determinada região e o número de policiais militares que trabalham na região em referência.

Considere:

IPMH: Índice de policial militar por habitante de uma determinada região.

NHab: Número de habitantes de uma determinada região.

NPM: Número de policiais militares que trabalham na região em referência.

Portanto, levando em consideração a definição de IPMH, temos a seguinte razão matemática usada para calcularmos o índice de policial militar por habitante de uma determinada região.

$$IPMH = \frac{NHab}{NPM} \quad (11)$$

A partir dessa razão, com os dados fornecidos em (1) e (4), (2) e (5); (3) e (6), obtemos respectivamente:

$$IPMH(Brasil) = \frac{213.544.093}{406.426} \approx 525 \quad (12)$$

$$IPMH(Pará) = \frac{8.777.124}{15.337} \approx 572 \quad (13)$$

$$IPMH(Marituba) = \frac{135.812}{184} \approx 738 \quad (14)$$

A descrição destes resultados, permite concluir a existência da relação de 01 policial militar para cada grupo de 525 brasileiros, 572 paraenses e 738 maritubenses.

Agora nosso objetivo é compararmos o IPMH do Brasil com o estado do Pará, para encontrarmos o número necessário a mais de policiais militares em seu quadro, para que o estado do Pará alcance o mesmo valor do IPMH do Brasil. Nesse sentido, igualamos os IPMH do estado do Pará com o do Brasil, conforme explicitamos a seguir:

$$IPMH(Pará) = IPMH(Brasil)$$

$$\frac{8.777.124}{NPM} = 525 \therefore NPM \approx 16.718$$

Considerando que o número de policiais militares em nosso estado é de 15.337, podemos concluir que seria necessário a nomeação de 1.381 novos PMs para alcançar a média nacional, o que corresponde a um aumento de 9% do atual efetivo da PMPA, para então se alcançar o efetivo de 16.718 policiais militares. Diante desta situação, iremos apresentar um dado comparativo que trata da cobertura por um policial militar na população paraense em relação à média nacional.

De acordo com apresentação dos índices e a necessidade de cada situação, usamos as grandezas inversamente proporcionais (G.I.P) para compararmos alguns resultados, com o objetivo de explicitar os valores dos seus índices em porcentagem. No exemplo abaixo, mostraremos uma porcentagem que representa o déficit entre IPMH comparado entre duas regiões.

Região	IPMH	%
Brasil	525	100
Pará	572	y

$$y = \frac{525 \times 100}{572} =\approx 91.78\%$$

Observe que atualmente existe um déficit de 8,22% do IPMH do Pará em relação ao IPMH do Brasil, ou seja, temos um grupo de habitantes em nosso estado com menos proteção quando comparado com a média nacional.

Seguindo os procedimentos matemáticos anteriores, realizamos a comparação entre o IPMH do Brasil (12) com o IPMH de Marituba (14), e também entre o IPMH do Pará obtido em (13) e o IPMH de Marituba (14).

Comparação entre os IPMH	NPM necessários	Déficit PMs	Aumento	Déficit de Marituba em relação à média
Brasil e Marituba	259	75	40,76%	Do Brasil: 28,87%
Pará e Marituba	237	53	28,8%	Do Pará: 22,5%

Fonte: Os autores.

- **IPMHes** - Índice de Policial Militar por Habitante Escalado em Serviço.

Agora, nosso objetivo é trabalhar com o IPMHes, diferente do anterior, este índice tem como característica, considerar a quantidade de PMs que estão de serviço no município de Marituba. De forma local, iremos usar dados do efetivo do 21°BPM, baseado em policiais prontos para o serviço, conforme os dados fornecidos em (7).

De forma geral, este índice determina o número de policiais militares escalados em serviço por habitante numa região. O seu cálculo é constituído através do quociente entre o número de habitantes da referida região e o número de policiais militares que trabalham de forma ostensiva na referida região conforme apresentamos a seguir.

$$IPMHes = \frac{NHab}{NPMes} \qquad (15)$$

Os termos acima são os mesmos já vistos em (8), mas acrescentamos nas suas componentes o termo "es", que significa *escalado em serviço*.

Este índice (12), foi trabalhado de três maneiras, que especificamos a seguir:

$$IPMHes\ (21°BPM -\ Diário) = \frac{135.812}{46} \approx 2.952 \qquad (16)$$

$$IPMHes\ (21°BPM -\ 1°\, Turno) = \frac{135.812}{27} \approx 5.030 \qquad (17)$$

$$IPMHes\ (21°BPM -\ 2°\, Turno) = \frac{135.812}{19} \approx 7.148 \qquad (18)$$

A descrição destes resultados, permite concluir de forma mais específica, a cobertura, proteção de 01 policial militar para cada grupo de 5.030 maritubenses durante o dia (1° turno) e 7.148 pela noite (2° turno).

Prosseguindo, realizamos comparações entre os IPMHes (16), (17) e (18) do 21° BPM da cidade de Marituba, para estimar o número necessário a mais de PM em seu quadro, para alcançar o mesmo valor do IPMH do estado do Pará (13). Nesse sentindo, igualamos os IPMHes, (16), (17) e (18), respectivamente, com o IPMH do estado do Pará, e os resultados dos déficits obtidos na comparação, representamos no quadro abaixo.

Comparação entre os IPMH	Déficit
Marituba (diário) e Pará	80,63%
Marituba (1° turno) e Pará	88,63%
Marituba (2° turno) e Pará	92%

Fonte: Os autores.

É importante ressaltar, que esses dados quantitativos comparativos do 21° BPM (Marituba) mostram apenas a defasagem na comparação com o IPMH do estado do Pará

(13), e este não retrata o índice de criminalidade, que podem ser abordados em outro momento de trabalho.

- **IPMA** - Índice de Policial Militar por Área.

Este modelo demonstra o número de policial militar por área numa determinada região. O seu cálculo é construído por meio do quociente entre a dimensão territorial de uma certa região e o número de policiais militares que trabalham na região em referência.

Considere:

IPMA: Índice de policial militar por área.

NHab: Número de habitantes de uma determinada região.

NPM: Número de policiais militares que trabalham na região em referência.

Portanto, levando em consideração a definição de IPMA, temos a seguinte razão matemática, ou modelo matemático, usado para calcularmos o índice de policial militar por área de uma determinada região.

$$IPMA = \frac{\text{Área de uma determinada região}}{NPM} \quad (19)$$

Nosso objetivo agora é obter o IPMA do Brasil e de certas regiões, para podermos relacionar e conjecturar sobre este índice. Desse modo, a partir dessa razão (19), e com os dados fornecidos em (4) e (8), (5) e (9); (6) e (10), obtemos respectivamente:

$$IPMA(Brasil) = \frac{8.510.345,538}{406.426} \approx 20,93 \quad (20)$$

$$IPMA(Pará) = \frac{1.245.870,707}{15.337} \approx 81,23 \quad (21)$$

$$IPMA(Marituba) = \frac{103,214}{184} \approx 0,56 \quad (22)$$

Como consequência desta operação, consideramos que esta relação nos fornece a referência de que a cada 0,56km² do território de Marituba temos a proteção de 01 policial militar em Marituba.

A descrição destes resultados, permite concluir a existência da relação de 01 policial militar para cada 20,93 km² quando levamos em consideração todo o território nacional Brasileiro, enquanto no estado do Pará (21) seria de 81,23 km² e em Marituba (22) teria a cobertura de 0,56 km².

Ao analisarmos os resultados (20), (21) e (22), notamos uma variação muita alta, o que nos motivou a realizar uma comparação entre IPMA do Brasil com o estado do Pará, objetivando encontrar o número necessário a mais de policiais militares em seu quadro, para que o estado do Pará alcance o mesmo valor do IPMA do Brasil. Nesse sentido, igualamos os IPMA do estado do Pará com o do Brasil, conforme explicitamos a seguir:

$$IPMA(Pará) = IPMA(Brasil)$$

$$\frac{Área}{NPM} = \frac{1.245.870,707}{NPM} = 20,93 \;\therefore\; NPM \approx 59.525$$

Desse modo, o efetivo da PMPA teria que ser formado com 59.525 policiais militares, ou seja, precisaria de um incremento de 44.188 policiais militares a mais, o que corresponde a um aumento de 288,11% em relação ao atual efetivo de 15.337.

Mostraremos a seguir uma estimativa de quanto o IPMA do Pará alcançou o IPMA do Brasil, e nesse caso usamos as grandezas inversamente proporcionais (G.I.P) para compararmos estes resultados e explicitar os valores dos seus índices em porcentagem. No exemplo abaixo, mostraremos uma porcentagem que representa o déficit entre IPMH comparado entre duas regiões.

Região	IPMA	%
Brasil	20,93	100
Pará	81,23	y

$$y = \frac{20,93 \times 100}{81,23} = 25,76\%$$

Observamos acima que o IPMA do estado Pará alcançou apenas 25,76% do IPMA do Brasil. O resultado obtido diante da comparação entre o IPMA do Brasil com o estado do Pará, nos instigou em analisar os resultados do IPMA de outros estados, como o Rio de Janeiro e Amazonas. De acordo com o IBGE (2020) o estado da região sudeste do Brasil possui uma área de 43.750,426 km², enquanto a área do estado do Amazonas da região norte do país equivale a 1.559.167,878 km².

Segundo o anuário brasileiro de segurança pública (2021), o efetivo de policiais militares do Rio de Janeiro é de 43.881, enquanto o estado do Amazonas apresenta 8.704. Com base nesses dados, usamos (19) e conseguimos calcular o IPMA do Rio de Janeiro que tem aproximadamente 01 policial militar por 1 Km². Em contra partida a sociedade amazonense tem a proteção de 01 policial militar a cada 179 Km².

Essa diferença entre os valores do IPMA desses dois estados de regiões distintas é enorme, o que nos permite inferir, de certo modo, a inviabilidade de fazer comparações entre os IPMA entre estados e o Brasil. De modo análogo podemos verificar que também é infactível comparar o IPMA de município com estado, ou município com o Brasil, pois a variável "área" faz com que nossa análise não tenha muita confiabilidade, por apresentar uma variação elevada nos resultados encontrados.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Neste trabalho, objetivou-se evidenciar o papel estratégico que uma análise mínima do planejamento da Polícia Militar do Estado do Pará, ao considerar de modo especifico, as

noções da matemática escolar de regra de três e proporção como saberes indispensáveis para melhor desenvolvimento de ações e execuções estratégicas da instituição.

Após os dados coletados da pesquisa no município de Marituba e 21°BPM da PM/PA, partimos para abordagem do estudo da razão e proporção dentro da corporação militar, baseado na apresentação quantitativa dos cálculos obtidos. Nesse processo, destacamos a variável "habitante" e números de "policiais militares", revelando alguns indicadores, principalmente, voltados na região de policiamento do batalhão que abrange a região de Marituba.

As análises dos Índices de policial militar por habitante (IPMH), de policial militar por habitante escalados em serviço (IPMHes) e de policial militar por área (IPMA), revelaram importantes indicadores que podem ajudar na reflexão e pensar na criação de estratégias que pode, de certo modo, tornar possível o melhor atendimento da população por meio do serviço operacional empreendido pela PMPA.

Como proposta futura de investigação, temos como objetivo explorar outros índices não matemáticos institucionais que podem dar sentido e significado a outras práticas sociais que funcionam com saberes matemáticos, pois são esses contextos, extra escolares, por exemplo, que a didática da matemática no sentido proposto por Chevallard (2005), adquire sua máxima pertinência, em outros níveis do sistema de produção dos sistemas de ensino e, com isso, ajudam a revelar o papel dos saberes, incluindo os saberes práticos institucionalizados que somente são reconhecidos por quem os conhecem, o que nos estimulam em futuros estudos e investigações, inclusive com respeito ao estudo de modelos matemáticos que funcionam como máquinas para a produção de novos saberes, inclusive de interesse do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BONADÍO, V. M. R. *As Propostas de Avaliação da Política Social da região Administrativa de Presidente Prudente*. J. math. Analysis applic. 42, 61-90, 1973.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88LivroEC912016.pdf Acesso em 2 de set. 2021.

CHEVALLARD, Y. (2005). *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado.* 2. ed. 3. reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. 14ª Edição, 2021.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JANNUZZI, P. M. *Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. 3ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2004.

KNECHTEL, M. R. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. *Fundamentos metodologia científica*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

RICHARDSON, R. J*. Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas,1999.

SILVA, J. A. *Sistema de indicadores de atividade policial militar*. Segurança, Justiça e Cidadania, 2008.

CAPÍTULO 10

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 26/01/2024

Rosana de Almeida

RESUMO: A Iniciação Cientifica (IC) compreende a realização de projetos de pesquisa, geralmente, realizados por alunos que buscam um aprendizado diferente do ministrado dentro de salas de aula. A prática da experimentação incentiva os alunos na busca de conhecimentos adicionais, ampliando seus horizontes, pensamentos e desenvolvimento tanto acadêmico quanto pessoal. Essa é uma prática comum nos cursos de graduação, porém recentemente tem sido explorada na educação básica como mais uma estratégia, para oportunizar ao aluno a experiência de ser o protagonista do seu processo de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento do seu pensamento crítico e científico. O projeto intitulado "Instalação de iscas de captura para manejo e conservação de abelhas nativas sem ferrão" está sendo realizado com os alunos do Ensino Médio do SESI Planalto Verde, Dr Orlando Ometto, em Ribeirão Preto-SP. Além de iniciar os alunos na prática da experimentação científica e promover a educação ambiental, o trabalho tem como objetivo analisar o potencial da área de estudo para oferta de nidificação e consequente preservação das abelhas jataís (*Tetragonisca angustula*). Os ninhos-armadilha foram confeccionados com garrafa pet de 2 litros, acondicionada em saco plástico escuro com um cotovelo de PVC acoplado na boca da garrafa (assemelhando-se à entrada do ninho da espécie de abelha em estudo); dentro da garrafa foi borrifado um atrativo à base de própolis. O projeto está sendo realizado com as turmas de 1º ano EM. Cada grupo de alunos fixou um ninho-armadilha nos jardins da escola, a cerca de 50 cm a 200 cm de altura, preferencialmente no tronco de uma árvore. À medida em que forem sendo capturadas, as abelhas serão transferidas para colmeias/caixas para jataís, as quais poderão ser mantidas na própria escola, pois trata-se de abelhas nativas sem ferrão, portanto sem riscos de acidentes, e poderão ser usadas como recurso didático para aulas práticas de educação ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Iniciação Científica; Educação básica; Ninhos-armadilha; Abelhas; Educação ambiental.

INTRODUÇÃO

O processo de polinização é um mecanismo fundamental para o funcionamento de basicamente todos os ambientes terrestres e com isso os polinizadores desempenham um papel imprescindível para a reprodução das plantas e consequentemente para uma maior produção de sementes (KEVAN, 1999, p. 373-393).

Estudos mostram que a ocorrência de insetos está relacionada a fatores ambientais e à disponibilidade de alimento e abrigo. Assim, no Brasil, muitos estudos faunísticos têm sido realizados para melhor conhecimento da entomofauna de um determinado ecossistema (DUTRA; MACHADO, 2001, p. 43-53; MARGALEF, 1951, p. 59-72).

A prática de instalação de colmeias iscas visa incentivar o manejo e o aproveitamento dos ninhos de abelhas nativas sem ferrão e fortalecer as práticas dessa atividade, que se apresenta como mais um elemento de prática sustentável contribuindo para a conservação dos ambientes agrícola e natural. Visa ainda apoiar os agentes envolvidos no manejo de abelhas nativas sem ferrão e outros grupos que possam se interessar pela atividade, por meio de procedimentos simples e práticos (OLIVEIRA; VASQUES, 2021).

JUSTIFICATIVA

Os polinizadores fornecem um serviço essencial aos ecossistemas e trazem inúmeros benefícios à sociedade, através do seu papel na produção de alimento e da agricultura, além de melhorias nos meios de subsistência, desenvolvimento científico e na conservação da diversidade biológica (SANTOS, et al., 2011).

O uso de insetos para estudos ecológicos de áreas de conservação é interessante, porque são abundantes e diversificados, e podem ser encontrados em quase todas as épocas do ano em nossa região. Assim, os insetos constituem ferramenta importante para a compreensão da natureza e das relações que envolvem seu equilíbrio e desequilíbrio.

Melhores práticas de manejo e a conservação dos polinizadores têm sido abordadas, e recentes planos de ação da Iniciativa Internacional dos Polinizadores colocam, eficazmente, as abelhas em evidência.

A Iniciação Cientifica (IC) compreende a realização de projetos de pesquisa, geralmente, realizados por alunos que buscam um aprendizado diferente do ministrado dentro de salas de aula. A prática da experimentação incentiva os alunos na busca de conhecimentos adicionais, ampliando seus horizontes, pensamentos e desenvolvimento tanto acadêmico quanto pessoal.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho é iniciar os alunos na prática da experimentação científica e promover a educação ambiental.

O projeto tem também o objetivo de analisar o potencial da área de estudo para oferta de nidificação e consequente preservação das abelhas jataís (*Tetragonisca angustula*).

METODOLOGIA

O projeto de IC intitulado "Instalação de iscas de captura para manejo e conservação de abelhas nativas sem ferrão" está sendo realizado com os alunos do Ensino Médio do SESI Planalto Verde, Dr Orlando Ometto, em Ribeirão Preto-SP.

Para o estudo de nidificação, ninhos-armadilha confeccionados com garrafa pet (Figura 1) serão utilizados com a finalidade de aumentar as chances de abrigo aos insetos, em especial, às abelhas jataís. Os ninhos-armadilha foram confeccionados com garrafas pet de 2 litros, acondicionadas em saco plástico escuro com um cotovelo de PVC acoplado na boca da garrafa (assemelhando-se à entrada do ninho da espécie de abelha em estudo). Dentro da garrafa foi borrifado o atrativo à base de própolis. Os ninhos-armadilha foram fornecidos pelo Prof Dr Ademilson Espencer Egea Soares do Departamento de Genética da FMRP-USP de Ribeirão Preto-SP.

Figura 1. Ninho-armadilha usado no experimento, também conhecido como Isca-Pet.

(Foto: acervo da autora)

Duas turmas (A e B) de alunos do 1° ano do Ensino Médio (EM) trabalharam na montagem do experimento. Foram montados 10 grupos por turma; cada grupo era composto por três a quatro alunos, que receberam um ninho-armadilha e 50mL do atrativo, para preparar as iscas-pet, as quais foram fixadas nos jardins da escola, a cerca de 50cm

a 200cm de altura, preferencialmente no tronco de uma árvore (Figura 2).

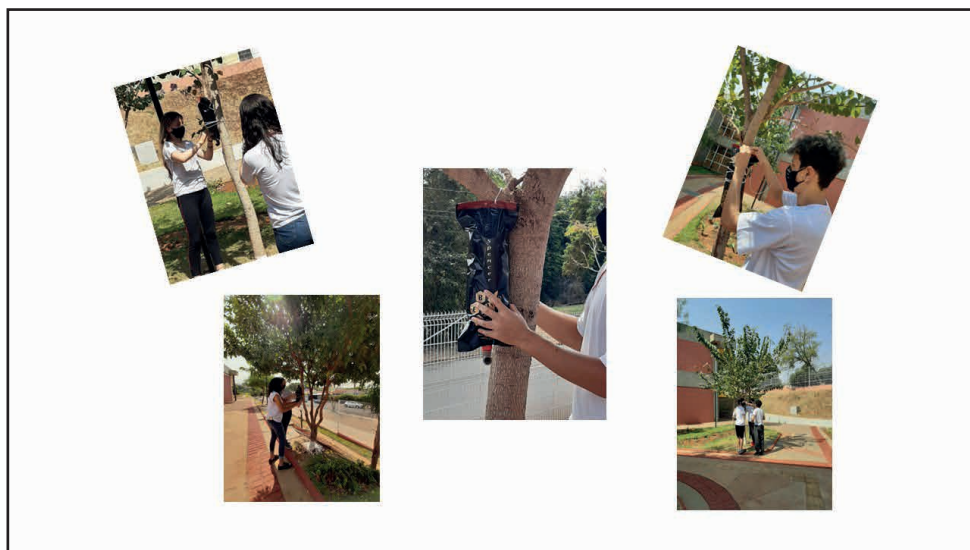



Figura 2. Alguns registros do processo de instalação dos ninhos-armadilha pelos alunos. (Fotos: acervo da autora)

À medida em que forem sendo capturadas, as abelhas serão transferidas para colmeias-padrão, as quais poderão ser mantidas na própria escola, pois tratando-se de abelhas nativas sem ferrão não oferecem riscos de acidentes (Figura 3) (SILVA et al., 2021).

Figura 3. Colmeia para abelha jataí.
(https://www.casadoapicultor.com.br/apicultura/colmeia-abelha-jatai-modelo-sobenko-ma).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento do projeto de IC é uma estratégia inovadora para o processo de ensino e aprendizagem, pois permite ao aluno vivenciar o método científico, entender a importância da colaboração (através tanto do trabalho em grupo quanto da participação de outra instituição, no caso a USP, no apoio ao projeto) e fazer a sistematização da

aprendizagem utilizando várias ferramentas metodológicas (pesquisa, podcast, vídeos...).

A proposta traz uma abordagem CTSA e é de extrema relevância, pois permite aos alunos:

- vivenciar **a prática da experimentação;**
- fazer uso de tecnologias, que proporcionem uma participação efetiva e motivadora, levando o aluno a tornar-se protagonista de sua própria aprendizagem;
- desenvolver uma visão crítica sobre a sociedade e a conscientização em relação às políticas ambientais;
- realizar atividade em grupo, o que permite a aprendizagem colaborativa.

A experimentação possibilita ao estudante pensar sobre o mundo de forma científica, ampliando seu aprendizado sobre a natureza e estimulando habilidades, como a observação, a obtenção e a organização de dados, bem como a reflexão e a discussão. Assim é possível produzir conhecimento a partir de ações e não apenas através de aulas expositivas, tornando o aluno o sujeito da aprendizagem (VIVIANI; COSTA, 2010, p. 50-51).

O projeto “Instalação de iscas de captura para manejo e conservação de abelhas nativas sem ferrão” faz parte de um contexto amplo: o tema “desaparecimento e importância das abelhas para o meio ambiente e a sociedade” faz parte do conteúdo de Biologia do 1º ano EM; a escola SESI Planalto Verde de Ribeirão Preto-SP está situada ao lado do Parque Ecológico Professor Rubem Cione, com aproximadamente 256 mil m^2 (https://www.acidadeon.com/ribeiraopreto/cotidiano/parque-rubem-cione-tem-sido-alvo-frequente-de-furtos-das-grades/), uma localização privilegiada (Figura 4), que poderá oferecer a oportunidade de nidificação às abelhas jataís, que vivem no local, permitindo aos nossos alunos e a toda equipe escolar, a participação em uma ação sustentável de grande relevância (Figura 5).

Figura 4. Localização do SESI Planalto Verde de Ribeirão Preto-SP ao lado do Parque Ecológico Professor Rubem Cione.

(https://www.google.com/search?q=sesi+planalto+vista+a%C3%A9rea+drone&sca_esv=57139995 5&sxsrf=AM9HkKn9CqLsrnJe5qr AJRizeEoQ0eo Unw%3A169662739 2606&ei=wHogZa HaJMOb5OUPx9WSy AE&ved=0ahUKEwi hurXIreKBAxXDDbk GHceqBBkQ4dUDCBA&uact=5&oq=sesi+planalto+vista+a%C3%A9rea+drone&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcnAiIH Nlc2kgcGxhbmFsdG8gd mlzdGEgYcOpcmVhIGRyb25lM gUQ IRigAUitE1CzBlj6DnABeAGQAQCYAf8DoAHvC6oBCTAuMy4yLjUtMbgBA8gBAPgBAcICCh AAGEcY1gQYsAPCAgcQIRigARgKwgIFECEYkgPiAwQYACBBiAYBkAYI&sclient=gws-wiz-s-erp#fpstate=ive&vld=cid:496836b3,vid:vT8IYwuaRK4,st:0)

Figura 5. Sobre o projeto de Iniciação Científica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de IC está passando por uma reestruturação devido às condições climáticas de Ribeirão Preto, que promovem altas temperaturas, durante quase todo o ano, em especial no período em que as probabilidades de coleta são maiores (primavera-verão). Há uma alta incidência de sol sobre os ninhos-armadilha, principalmente pelo motivo da escola ser nova e o projeto paisagístico ainda estar em formação; não há grandes árvores nem muitas áreas de sombra na área externa da escola. Portanto, estamos reforçando o atrativo e reinstalando as iscas-pet.

Além da oferta de nidificação às abelhas e a oportunização aos alunos participantes diretos de desenvolverem um projeto científico, a proposta visa também proporcionar a Educação Ambiental aos alunos do Ensino Fundamental I e II e permitir a participação mais efetiva dos alunos do EF-II e EM, na manutenção dos ninhos a serem capturados, para as turmas cujo conteúdo programático envolve o estudo dos artrópodes. A ideia de se manter um meliponário na escola é um grande desafio, mas impactará positivamente, pois constituirá um rico material didático.

O projeto é bem promissor, levando-se em consideração a importância das abelhas para a manutenção da vida, a existência de associações de criadores de abelhas sem ferrão na região e a sede da ONG de proteção às abelhas “Bee or not to be” estar situada em Ribeirão Preto é possível se pensar em novas parcerias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof Dr Ademilson Espencer E. Soares. docente do Departamento de Genética da FMRP–USP, Ribeirão Preto-SP e à equipe gestora do CE 259 – SESI Planalto Verde, Dr Orlando Ometto, Ribeirão Preto-SP pelo apoio.

REFERÊNCIAS

DUTRA, J. C. S.; MACHADO, V.L.L. Entomofauna Visitante de *Stenolobium stans* (Juss) Seem (Bignoniaceae), durante seu Período de Floração. **Neotropical Entomology**. V 30, n. 1, P. 43-53, 2001.

https://www.acidadeon.com/ribeiraopreto/cotidiano/parque-rubem-cione-tem-sido-alvo-frequente-de-furtos-das-grades/ (Acesso: 19 de agosto de 2023).

KEVAN, P. G. Pollinators as bioindicators of the stat of the environment: species activity and diversity. **Ecossystems and Environment.** V. 74, n. 1, P. 373-393, 1999.

MARGALEF, R. Diversidade de especies en las comunidades naturales. **Publicaciones del Instituto de Biología Aplicada de Barcelona**, Barcelona. V 6, P. 59-72, 1951.

OLIVEIRA, V. H. N.; VASQUES, D. G. A construção do estado do conhecimento sobre iniciação científica na educação básica. **e-Curriculum** V. 19, n. 3. São Paulo. 2021

SANTOS, M. P.; MODANESI, M. S.; KADRI, S. M.; SOUZA, E. A.; BOVI, T. S.; ORSI, R. O. importância da polinização realizada por abelhas *Apis mellifera* africanizadas. **VII simpósio de ciências da UNESP – Dracena. VIII Encontro de zootecnia – UNESP Dracena.** Dracena, 05 e 06 de outubro de 2011.

SILVA, J. R.; DEMETERCO, C. A.; ARAUJO, P. C. M.; STEWARD, A. M.; VIANA, F. M. F.; OLIVEITRA, J. A. C. Manejo de abelhas nativas sem ferrão na Amazônia Central: experiências nas Reservas de Desenvolvimento. Tefé, AM: **IDSM.** 24p, 2018.

VIVIANI, D.; COSTA, A. **Práticas de Ensino de Ciências Biológica**s. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2010.

CAPÍTULO 11

ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS: GESTÃO TERRITORIAL COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DE BASES EMANCIPATÓRIAS

Data de aceite: 26/01/2024

Viviane Rosana da Silva
Pós-graduanda em Educação do Campo - Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Av. Oscar Pontes, Calçada, Salvador - BA

RESUMO: O presente estudo, trata-se de iniciativa de pesquisa independente, a partir de um trabalho de consultoria realizado na região da Serra do Padeiro, em ação da Cooperativa Agropecuária Tupinambá Boiadeiro Indígena - CATUBOI, em parceria com o Fundo Casa Socioambiental, compondo o Projeto de Gestão Ambiental e Agroecológica que visa consolidar ações já iniciadas no território. Como fragmento do Projeto Gameleira: plano de gestão ambiental e agroecológica da Serra do Padeiro, a noção dos APL's como referencial teórico, contribui no processo de integração dos núcleos produtivos já existentes na localidade, fomentando relações de cooperação e apoio mútuo, planejamento participativo e governança exercida por um conjunto de agentes que representam, não apenas os produtores, mas que também conta com a participação dos jovens e das mulheres que integram as bases de resistência da comunidade. Em meio às diversas crises e precarizações que atingem os meios de produção nas últimas décadas, se faz necessário e urgente a busca por mudanças de paradigmas que atinjam pequenos produtores/prestadores de serviços não somente para que cresçam e se desenvolvam isoladamente, mas formando associações que beneficiem as regiões onde estes núcleos estão localizados. Aliar os conceitos de Arranjos Produtivos Locais aos processos de gestão territorial já existentes em comunidades estabelecidas nas diferentes regiões do país, não implica a imposição de mais um pensamento genérico e civilizatório para com nossas comunidades. Mais do que isso, é se utilizar das ferramentas e metodologias disponíveis para estruturar relações que contribuam com a formação de bases territoriais sólidas que venham a garantir autonomias, o que se torna crucial em processos de emancipação e fortalecimento territoriais para além das legalidades, em favor do restabelecimento econômico nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Arranjos Produtivos Locais; Emancipação Territorial; Cooperação e apoio mútuo; Solidariedade libertária.

"E todo índio tem ciência. Cada um na sua forma, no seu jeito de contar."

Mayá - Maria Muniz Andrade Ribeiro

1 I INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, cada vez mais estudiosos têm se debruçado sobre os estudos relacionados a Arranjos Produtivos Locais, essencialmente, a partir do ano de 1970, porém, alguns dos referenciais que contribuem para a sua compreensão estão presentes na literatura desde o século XIX. As discussões relacionadas ao assunto costumam levar ao economista britânico Alfred Marshall, que começou a divulgar algumas ideias sobre aglomerações de empresas em seu livro "Princípios da Economia", em 1890. Os estudos de Marshall foram baseados em distritos industriais na Grã-Bretanha, onde foram identificados excelentes resultados econômicos em decorrência da concentração de determinadas atividades espacialmente localizadas (SANTOS, 2005).

A década de 1970 tornou-se referência por ser considerado o período do ponto de inflexão da organização dos meios de produção, abrindo espaço para um novo paradigma produtivo que tem como característica essencial a produção flexível, se contrapondo aos modelos de produção em massa (fordismo, taylorismo) que se propagavam mundo afora naquele momento - e ainda bastante enraizados na cultura produtiva brasileira (SANTOS, 2005).

Ocorreram nesta década, grandes mudanças na economia mundial com os avanços do processo de globalização e a abertura das economias nacionais, e também uma série de transformações radicais nas formas e nos modos de produção e, a partir deste momento, cada vez mais estudiosos passaram a dedicar-se sobre análises da influência da dimensão local e da proximidade espacial no desempenho competitivo e inovativo das empresas.

As profundas transformações ocorridas no sistema capitalista somadas às percepções de que as abordagens tradicionais (baseadas nos modelos de produção em massa) eram incapazes de definir políticas eficazes para reverter as fragilidades econômicas e estruturais de diferentes regiões industriais, contribuíram para o surgimento de procedimentos concentrados na importância da dimensão local para a coordenação das atividades econômicas e tecnológicas em andamento (SANTOS, 2005).

Tendo em vista todas as fatalidades e precarizações crescentes nas diversas camadas do setor produtivo brasileiro (como em tantas outras regiões do globo) já há algumas décadas, intensificadas aos extremos em decorrência da pandemia e da ausência do Estado como subsidiário das mudanças necessárias, entende-se que o fomento à associação de diversos arquétipos organizacionais territorialmente localizados que interagem entre si, contribuem com o desenvolvimento regional a partir de suas demandas e necessidades e, de mesmo modo, de suas potencialidades. Assim sendo, pretende-se com esta modesta contribuição com a pesquisa no que se refere aos meios de

produção, que estas mudanças de paradigma - que também dialogam com conhecimentos ancestrais das nossas comunidades tradicionais - possam orientar relações de pequenos empreendimentos e núcleos produtivos da maneira mais abrangente possível, visando impactos positivos no fortalecimento econômico nacional.

2 I ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS

Arranjos Produtivos Locais são um aglomerado de empresas localizadas em um mesmo território, com foco em um conjunto específico de atividades econômicas, que mantenham vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais como órgãos governamentais, empresas privadas, instituições de ensino, pesquisa, financiamento, entre outras. As empresas que constituem o aglomerado podem ser tanto produtoras de bens e/ou serviços, como fornecedoras, comercializadoras, etc (SEBRAE, 2017). Na concepção da Rede de Pesquisa em Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais - REDESIST - o conceito é adotado para identificar "aglomerações produtivas cujas articulações entre os agentes locais não é suficientemente desenvolvida para caracterizá-las como sistemas". Sistemas Produtivos Locais seriam aglomerações produtivas especializadas de "tipo ideal", com forte capacidade intrínseca para a geração de inovações.

Especialistas brasileiros e internacionais consideram a abordagem dos APL's como a mais relevante política industrial das últimas décadas, como proposta analítica desenvolvida para a compreensão dos fenômenos de desenvolvimento produtivo territorial e que têm tido sucesso notável, tanto na literatura como na política de desenvolvimento produtivo (CASSIOLATO, 2019).

Não há na literatura um consenso sobre a definição de aglomerações. A depender da linha de pesquisa do autor, é possível encontrar situações em que são denominados como distritos industriais, *clusters,* sistemas nacionais e regionais de inovação, sistemas produtivos locais ou arranjos produtivos locais (SANTOS, 2005). Cada uma destas abordagens, busca levar em consideração as relações empíricas de cada região, todavia, é possível identificar preocupações semelhantes e conclusões fundamentadas em fenômenos que também apresentam atributos similares em diversos ambientes, abaixo algumas das características consideradas principais para o entendimento de uma aglomeração como sendo um Arranjo Produtivo Local:

- Agentes localizados em uma mesma dimensão territorial;
- diversidade de atividades e dos sujeitos envolvidos (agentes econômicos, políticos e sociais);
- conhecimento tácito das principais atividades produtivas, ou seja, o conhecimento não codificado, adquirido e repassado, essencialmente, por meio da interação;

- existência real ou potencial de processos de inovação e aprendizados interativos;
- governança exercida por um conjunto representativo (sindicatos ou associações).

Paulo Fernando Cavalcanti Filho, doutor em Economia pela UFRJ e coordenador do Núcleo de Estudos em Tecnologia e Empresas - NETE - explica que, diferente de outros empreendimentos coletivos, o APL não está organizado sob a forma de pessoa jurídica, nem é determinado por um contrato, mas é formado por um conjunto de relações entre atores diversificados, podendo as empresas envolvidas participarem de etapas diversas dos processos produtivos ou de apenas uma delas (SEBRAE, 2017). Considera fundamental também para a especificação de um APL, a história do local onde ele se estrutura, uma vez que cada território possui suas particularidades e especificidades, a cultura local irá direcionar as relações estabelecidas, bem como as inovações a partir destas relações.

O crescimento na literatura sobre APL's nos últimos anos, talvez se deva pelas vantagens competitivas geradas em favor dos empreendimentos nele localizados, alcançadas, essencialmente, através da cooperação. A noção de APL busca destacar o vínculo das unidades produtivas com o território na relação específica de produção e distribuição, mas também pela presença de externalidades resultantes das interações com agentes públicos e privados voltados para a capacitação tecnológica, gerencial e financeira.

Uma grande vantagem derivada da complementaridade das empresas constituídas em um APL está relacionada ao *marketing.* A existência de grupos de empresas de setores correlatos em uma mesma localidade, permitem a utilização de ferramentas de *marketing* em conjunto, o que resulta na promoção da reputação da região, aumentando a probabilidade de os consumidores levarem essa reputação em conta no momento de decidirem pela compra.

Um exemplo de Arranjo Produtivo Local já estabelecido no país é o **Pólo Moveleiro de Marco,** pequena cidade do interior do estado do Ceará que, há pouco mais de duas décadas, abrigava, essencialmente, trabalhadores rurais, algumas atividades governamentais e pequenas empresas. A partir da iniciativa de um empresário do setor moveleiro já estabelecido em Fortaleza, Rogério Aguiar, fundador do grupo Jacaúna (entre os maiores fabricantes de móveis do país), ciente de que os poucos empresários locais encontravam muitas dificuldades para conseguir de forma isolada, trazer capacitação e recursos para ampliação das atividades que exerciam na cidade, incentivou e orientou a formação de uma Associação, além do estabelecimento de novos empreendimentos (SEBRAE, 2017).

Atualmente, são mais de 30 empresas compondo o pólo moveleiro, onde 20 delas estão associadas à FAMA - Fabricantes Associados de Marco. As empresas variam em suas formas e tamanhos, organizações com apenas uma dezena de colaboradores, outras

que empregam centenas de pessoas, atuando em diversos ramos das cadeias produtivas relacionadas à produção de móveis. Algumas trabalham exclusivamente com aço e alumínio, outras com estofados, também produções com cipós, beneficiamento de vidros e etc, onde os associados entendem que as empresas se completam, ainda que algumas tenham produtos similares, procuram não atacar os mesmos nichos de mercado, evitando competições entre elas e tornando o pólo cada vez mais competitivo em nível nacional. As maiores vantagens descritas pelos associados, estão nas trocas de informações e compartilhamento de aprendizados, indicação dos melhores preços e fornecedores e o reconhecimento do design próprio, com produtos de grande valor agregado, desenvolvidos por profissionais locais.

A associação, de acordo com os empresários, é o que legitima o APL, que vai tomando forma de acordo com o estabelecimento das empresas que integram a associação. Nas assembleias, que são efetuadas até com certa informalidade, os associados tratam dos temas mais diversos como responsabilidades sociais, treinamento de funcionários, participação em feiras regionais, comercializações em conjunto, além de convidarem representantes de instituições que atuam na região e fazem questão de comparecer, sentindo-se parte das ações. O grupo busca, atualmente, apoio governamental para construção de uma escola técnica para capacitação de jovens em busca de primeiro emprego. O Grupo Jacaúna, rede do empresário que incitou a formação da Associação, também tem investido no cultivo de eucaliptos e outras espécies nobres utilizadas na fabricação dos móveis, com o objetivo de suprir toda a demanda local. Com 600 ha de área já plantada e mais 300 ha em andamento, o empresário pretende apresentar projeto para que outros interessados também se juntem na empreitada (MARCO, 2021).

No dia 01 de junho de 2022, a FAMA juntamente com o Sindicato das Indústrias de Mobiliário do Ceará - SindMóveis - organizou a 3ª edição do Salão de Móveis do Ceará, na cidade de Marco, recebendo mais de 80 compradores de diversas regiões do país, considerado um sucesso pelos empresários, consolidando-se, segundo os mesmos, como "importante evento nacional do setor" (MARCO, 2021).

Marshall é considerado um dos pioneiros no entendimento da importância da função das pequenas empresas dentro do sistema econômico, observando o quanto podem beneficiar-se da economia externa, agrupando-se. Deste modo, as mesmas economias que beneficiam as grandes empresas, podem ser incorporadas por pequenos empreendimentos quando concentrados em um mesmo local - o que foi nomeado por "economia externa", em oposição àquelas relacionadas à coordenação das atividades em uma grande empresa verticalmente integrada. E são diversas as economias asseguradas pela concentração de pequenas empresas, empreendimentos ou núcleos produtivos com características similares em uma mesma dimensão territorial. Três fatores importantes podem ser citados como exemplos de economias externas, derivados da aglomeração de empresas:

1. O estímulo ao surgimento de um mercado de trabalho forte e constante de

trabalhadores especializados.

2. A atração de fornecedores de insumos e serviços especializados para a região, tendo em vista a soma das demandas individuais.

3. A possibilidade de gerar e difundir *know-how* (conhecimento de normas, métodos e procedimentos) e novas ideias (CASSIOLATO, 2019).

Logo, percebe-se que os benefícios gerados pela concentração territorial de empreendimentos estão associados, não somente ao aumento no volume de produção, mas também aos ganhos de organização e desenvolvimento territorial e regional derivados da maior interação entre os atores envolvidos. Sobre isso, podemos citar as palavras de Marshall:

> Os segredos da indústria deixam de ser segredos, ficam soltos no ar, de modo que as crianças absorvem grande número deles. Aprecia-se devidamente um trabalho bem feito, discutem-se imediatamente os méritos de inventos e de melhorias de maquinaria, nos métodos e na organização geral da empresa. Se um lança uma ideia nova, ela é imediatamente adotada por outros, que combinam com sugestões próprias e, assim, essa ideia se torna uma fonte de novas ideias. (MARSHALL, 1996, pag. 320).

Contudo, é importante estar atento à algumas advertências relacionadas a deseconomias (grosso modo: aumento no custo unitário de produção) (SUNO, 2021), também consideradas pelo autor, possivelmente decorrentes de aglomerações:

- As referentes a altos custos de mão de obra em decorrência de uma única ou poucas ocupações nas proximidades;
- as relacionadas à fragilidade de economias baseadas em um único produto.

Como solução, é recomendado o estímulo a mais de um tipo de produção principal, possibilitando a oferta de trabalho aos diversos componentes do território e também para o caso de uma ou outra organização entrar em dificuldade, as outras venham a compensar as baixas.

Em se tratando de inovação, os estudos relacionados ao tema sempre serão baseados, não apenas nas inovações em si, mas de mesmo modo, no aprendizado. É essencial, não somente a criação de conhecimento, como também a sua distribuição e aplicação. Nessa perspectiva, é importante destacar como característica decisiva para sistemas de inovação locais eficientes, o desenvolvimento do "aprender fazendo", "aprender usando" e "aprender interagindo". Nesse aspecto, o papel fundamental das instituições passa a ser o de promover novos padrões de interação social, estimulando e regulando a difusão tecnológica, elaborando políticas, sistemas educacionais e toda e qualquer atividade que influencie a geração, desenvolvimento, transmissão e utilização de tecnologias em favor das localidades e de seus habitantes.

O enfoque da eficiência de Arranjos Produtivos Locais enfatiza o papel das organizações atuando em ajuda mútua, através da cooperação. Isso deve se dar tanto nas

relações entre as instituições privadas quanto nas ações dos órgão públicos por meio de políticas específicas. Esse tipo de organização se diferencia de um aglomerado passivo de empresas, pois atua de forma coletiva, agrupando atores públicos e privados com interesses comuns, que necessitam de alguns elementos essenciais para consolidar essas ações, que seriam: estabelecimento de relações de confiança entre os atores envolvidos; bases concretas para redes de comunicação; e a consolidação destas ações irá resultar em: proximidade organizacional.

Apesar da formação de um aparente consenso entre especialistas se evidenciando nos últimos anos em relação à importância dos Arranjos Produtivos Locais para o desenvolvimento econômico e social de determinadas regiões, é preciso cuidado para que o que parece uma tendência atual de se fazer dos APL's um dos focos das ações políticas de desenvolvimento econômico e social não acabe por resultar em banalização. Deste modo, se mostra essencial a checagem dos elementos que compõem um APL e a verificação de seu alcance e possibilidade de eficácia. Para tanto, se mostra importante avaliar:

- A estrutura produtiva local.
- O grau de especialização produtiva geral.
- As possibilidades de interação com instituições de pesquisa.
- Interação com instituições locais (instituições empresariais, sindicatos e/ou cooperativas, órgãos públicos, etc.).
- Formas de cooperação entre os agentes locais (consórcios de compras ou de exportação, *marketing,* informações de mercado, fixação de marca, etc).
- A existência de lideranças locais capazes de induzir e/ou fortalecer ações conjuntas entre empresas, instituições locais e apoio do setor público.
- A presença de identidade social, política ou cultural que fortaleça a confiança e as relações locais.
- A qualidade dos processos.
- As possibilidades de qualificação de mão-de-obra e programas de treinamento orientado.
- A formulação e implementação de indicadores de desempenho e sistemas de melhoria e inovação.

2.1 Relações de cooperação e apoio mútuo

Um grande diferencial (e talvez o maior deles) entre as relações estabelecidas pelas organizações que formam um APL e as que compõem aglomerados convencionais onde cada uma atua de maneira isolada, se encontra nas bases de cooperação e apoio mútuo instituídas pelas entidades que constituem um Arranjo Produtivo Local.

Tal qual a crise econômica da década de 1970, o momento pandêmico evidencia tantas outras necessidades de urgentes mudanças estruturais e organizacionais radicais, essencialmente, nos setores produtivo e educacional em nível nacional, e essas mudanças precisam atingir nossas comunidades rurais, camponesas e periféricas na mesma velocidade que beneficiam as regiões urbanas, dado o mesmo caráter de urgência, em se tratando de restabelecimento econômico nacional.

As altas taxas de contaminação do vírus, somadas à ineficiência das medidas de contenção adotadas no país, impulsionaram ações em diversas regiões, forjadas em relações de cooperação e solidariedade entre atores diversificados concentrados em determinadas áreas limitadas, essencialmente, em decorrência de restrições de locomoção ou mesmo impedimentos, como consequência de períodos de *lockdown.*

Ações inicialmente isoladas como a confecção de máscaras e marmitas para serem distribuídas gratuitamente, espalharam-se por toda a parte, nos lembrando das nossas vulnerabilidades e que uma sociedade igualitária se faz com cada um doando conforme permitirem seus recursos e recebendo de acordo com suas necessidades. Dentre muitas outras ações a serem contempladas, podemos citar como exemplo extraordinário de iniciativa que reflete esses valores e também os resgata, conectando a roça à periferia urbana, e que recentemente se tornou um documentário (Do Quilombo pra Favela), surgiu a partir do fechamento das escolas e do rompimento de contratos com a Cooperativa dos Agricultores Quilombolas do Vale do Ribeira - COOPERQUIVALE, em São Paulo. Impedidos de escoar a produção que era utilizada na alimentação de crianças da rede pública - e a garantia de renda das agricultoras e agricultores quilombolas - após a suspensão de contratos como Programa de Aquisição de Alimentos - PAA ou o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE**,** os quilombolas captaram recursos para remunerar os cooperados e distribuir a produção em favelas e comunidades vulneráveis do estado de São Paulo. A ação resultou em:

- 332 toneladas de alimentos distribuídos;
- 56 variedades de frutas, verduras e legumes (muitos deles desconhecidos pelos contemplados);
- 43 mil pessoas beneficiadas e 11 municípios atendidos;
- R $1,5 milhões de renda gerada para a COOPERQUIVALE.

Nesse contexto, cabe mencionar a perspectiva do geógrafo e zoólogo russo Piotr Kropotkin (1842-1921) em relação ao apoio mútuo, oferecendo uma outra noção de solidariedade libertária. Suas análises incorrem sobre a noção de que os seres vivos (dentre eles os humanos) tendem a apoiar-se mutuamente para promover a cooperação entre seus semelhantes. Kropotkin sugere que a solidariedade seja uma lei ou fator geral da natureza, responsável por promover possibilidades de respostas eficientes diante das adversidades da vida, como fator de evolução: “apesar da magnitude das hostilidades

e do extermínio entre as várias classes de animais, existe ao mesmo tempo, a mesma quantidade - ou talvez mais - de apoio, ajuda e defesa mútuos entre animais de mesma espécies ou, pelo menos, da mesma sociedade." (KROPOTKIN, 2021). Ele demonstra a necessidade incontornável da solidariedade como forma de evitar o desaparecimento de espécies e mesmo para garantir seu progresso. Somente a partir do apoio mútuo entre os indivíduos e não da competição entre eles, que a sociedade se tornará mais justa e igualitária (PASSETTI, 2021).

Importante ressaltar que práticas de apoio mútuo, solidariedade ou mesmo de empatia, devem estar ancoradas na reciprocidade entre os sujeitos envolvidos, jamais através de relações desiguais de ajuda ou competições. Trata-se mesmo de uma ruptura com a lógica hegemônica e fatalista que faz crer que os indivíduos estejam a se enfrentar, como se atuassem em um ringue da vida, onde os mais fracos são aniquilados pelos mais fortes. Redimensionar essas práticas estabelecendo novos arranjos associativos, levando em consideração as particularidades e especificidades regionais, seus potenciais e fragilidades, faz parte da luta daqueles que buscam por emancipação e liberdade em dimensão coletiva.

Pensar no apoio mútuo sob a perspectiva de Kropotkin é enxergar um contraponto ao atual modelo predatório de destruição da natureza, dos humanos entre si e de si mesmos em última instância, fundamentalmente, em decorrência do "lucro a qualquer preço", praticado pelas grandes organizações espalhadas pelo globo. De acordo com sua concepção: "quanto mais o princípio de solidariedade igualitária se encontra desenvolvido em uma sociedade animal e mais próxima do estado de hábito se encontra, mais possibilidade ela tem de sobreviver e sair triunfante. [...] Quanto mais sinta de cada membro da sociedade a solidariedade com qualquer outro membro dela, melhor se desenvolvem em todos, duas qualidades que constituem os principais fatores da vitória e de todo o progresso - a coragem por um lado e a livre iniciativa dos indivíduos por outro" (KROPOTKIN, 2021).

2.2 Emancipação para além da legalidade

Segundo dados da Agência-Brasil de notícias, o Brasil é formado, atualmente, por 5.570 municípios (incluindo DF). Na condição de unidades político-administrativas, os municípios brasileiros sofreram diversas alterações estruturais ao longo de sua existência. Instituídos por influência portuguesa, desde o período colonial, porém, subordinados a outras esferas de poder durante os últimos séculos e, somente no final do século XX - 1988, com a Constituição Federal - adquiriram a garantia ao status de ente autônomo federado. Deste modo, a emancipação político administrativa de um distrito o torna insubordinado ao município de origem, constituindo um novo município com governo próprio, câmara municipal, leis próprias, arrecadação de tributos e impostos.

Um estudo do Núcleo de Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento - NEMAD

- abordou a problemática envolvendo a emancipação de municípios face às regras estabelecidas pela legislação federal , em 2012, através de análises do movimento emancipatório de Taquaralto (posteriormente denominado como “Palmas Sul”), situado na região sul do município de Palmas, TO. A pesquisa foi subsidiada, desde sua concepção, a partir do olhar de lideranças, moradores locais mais antigos e integrantes do movimento emancipatório, que afirmam que a área teria servido como reduto de exclusão social, desprovida de estrutura urbana adequada e dos serviços públicos oferecidos na região central da cidade de Palmas, já no início de sua construção, no final de década de 1980. Evidenciando que esta não é uma questão isolada, aponta-se na literatura que a maior motivação para os processos emancipatórios que originaram novos municípios (54,2%), teriam sido o abandono desses distritos por parte de seus municípios de origem (MIRANDA, 2012).

As expectativas criadas sobre o movimento emancipatório se dão, essencialmente, sobre a convicção de que o auto gerenciamento atenda à demandas sociais no que diz respeito à infra-estrutura e prestação de serviços como saúde, educação, saneamento básico, limpeza urbana, etc, o que se reflete diretamente em melhoria na qualidade de vida da população local.

Ainda em 1996, após promulgação da Emenda Constitucional nº15 de 12 de setembro do mesmo ano, que estabeleceu novas normas para a criação, fusão, incorporação e desmembramento de novos municípios, o economista e geógrafo François Bremaeker alertava para os efeitos gerados pelas alterações, segundo ele, com evidente objetivo de se criar restrições ao surgimento de novos municípios, impondo dificuldades às comunidades localizadas fora das cidades em optar por formas autônomas de Governo (BREMAEKER, 1996). Ainda segundo Bremaeker, as motivações em torno da aprovação da Emenda se davam pela preocupação de alguns setores da sociedade em decorrência da retomada de processos de emancipação de municípios na década de 1980, coincidindo com o abrandamento do regime militar, que impôs restrições às criações de novos municípios por quase duas décadas. Desde então, foram impostos limites rígidos para a criação de novos municípios, muito provavelmente, por representarem antítese ao centralismo governamental que imperava no ambiente instalado no poder.

O estudo de Bremaeker, também demonstrou que a segunda maior motivação por processos emancipatórios (23,6%) se dá pela existência de uma forte atividade econômica local. Municípios de pequeno porte demográfico (os que possuem população inferior à 10 mil habitantes), obtém seu principal aporte de recursos financeiros no Fundo de Participação dos Municípios - FPM - majoritariamente, devido ao fato de não possuírem receita tributária expressiva, essencialmente, por suas atividades tipicamente rurais, de baixo valor agregado.

O fomento à construção de bases territoriais sólidas fundamentadas nas potencialidades regionais e na estruturação de autonomias, se mostra parte importante

do caminho a ser trilhado na busca por emancipação para além da legislação vigente, notoriamente indiferente às principais dificuldades que afetam as populações rurais e camponesas, bem como, indígenas e quilombolas.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é parte de um trabalho efetuado na região da Serra do Padeiro, através de iniciativa da Cooperativa Agropecuária Tupinambá Boiadeiro Indígena - CATUBOI, em parceria com o Fundo Casa Socioambiental, que busca consolidar ações já efetuadas no território. O Projeto Gameleira: plano de gestão ambiental e agroecológica da Serra do Padeiro, teve como objetivo, dentre outras coisas, integrar os núcleos produtivos já existentes na localidade através da cooperação, planejamento participativo e governança exercida por um conjunto de agentes que representem, não apenas os produtores, mas que conta com a participação dos jovens e das mulheres que integram a base de resistência da comunidade.

Dados obtidos através de coleta de informações efetuadas por jovens bolsistas do Colégio Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, evidenciam a importância das interações especificamente no que se refere à capacitação e formação de jovens lideranças para atuarem em benefício e fortalecimento do território: dos 17 núcleos produtivos entrevistados, 85% deles contam com a participação dos jovens da comunidade na produção e/ou beneficiamento de colheitas; e 70% dos que atuam nos núcleos produtivos recebeu formação técnica em agroecologia através do Colégio Estadual localizado dentro da comunidade que atende, não apenas as crianças e adolescentes Tupinambás, mas de mesmo modo, assentados e acampados nos arredores.

A garantia do sujeito de estudar em seu ambiente de convívio está diretamente relacionada ao mantimento de tradições locais, repasse de saberes empíricos ancestrais dissipados, em muito, em decorrência da adequação forçada do indivíduo ao ambiente escolar urbano, quase que totalmente desvinculado da realidade de quem vive em territórios rurais, indígenas ou quilombolas. Em seu livro “É a Terra que nos Organiza”, Cacique Babau (BABAU, 2022) traz relatos sobre estratégias com base em conhecimentos empíricos, que garantem a implantação de grandes empreendimentos e produção em larga escala, sem prejuízos ao bioma e garantindo vida digna aos seus habitantes (humanos e não humanos):

> “É muito desgastante, porque nós, indígenas, vemos toda hora esse tipo de coisa. As pessoas que se dizem inteligentes, que constroem o saber, que ensinam, que vão à Marte, que fabricam tudo que é importante e não sabem o básico. Sabem o final, mas não sabem o começo. E aí é que está o problema. Não é que sejamos radicais ou que não queiramos expansão, crescimento e evolução tecnológica. Nós, Tupinambá, gostamos muito da evolução, mas devemos evoluir todos juntos, para a possibilidade de termos um país poderoso, onde não haja exclusão social, onde não haja faminto, onde não haja violência extrema. (BABAU, 2022).

A partir das características consideradas fundamentais para a compreensão de um aglomerado de empreendimentos como um Arranjo Produtivo Local, é possível identificar o potencial organizativo e interativo dos núcleos produtivos em atividade na aldeia Serra do Padeiro em conformidade com os aspectos mencionados, bem como as demandas necessárias para consolidar ações que contribuam com o desenvolvimento do território, seguindo como referencial o modelo de organização de um APL.

A principal atividade exercida na comunidade, está relacionada ao cultivo de cacau e beneficiamento das amêndoas com finalidade de comercialização, mas que também abastece (ainda que em menor escala) a confecção de chocolate tradicionalmente produzido pelas mulheres Tupinambá, item de maior valor agregado que traz contribuições tanto na ampliação dos rendimentos quanto para o surgimento de novos postos de trabalho, além de trazer consigo aspectos profundos das tradições Tupinambá.

Por fim, não se pode deixar de mencionar sobre os impactos das mudanças climáticas (percebidas por todos os representantes de núcleos produtivos entrevistados) nas colheitas de cacau, uma vez que o excesso de chuvas - ou a falta delas - podem afetar tanto o volume da colheita quanto a qualidade das amêndoas, como também acarretar na perda de mudas e mesmo de árvores adultas. Tendo em vista a sazonalidade das colheitas (os períodos em que os frutos estão maduros, o que não ocorre em todos os meses do ano), se mostra crucial o fomento de outras atividades produtivas que permitam movimentar receitas nos intervalos entre-safras, demonstrando maior potencial o cultivo da mandioca para comercialização e produção de farinha, item também tradicionalmente produzido pelos Tupinambá desde os tempos mais remotos. Em oficina realizada com coordenadores dos núcleos produtivos a fim de compartilhamento e avaliação dos dados coletados, fica evidente a importância das interações para o melhor direcionamento das ações e verbas destinadas para investimentos coletivos.

Integrar conceitos de Arranjos Produtivos Locais aos processos de gestão territorial já existentes em comunidades estabelecidas nas diferentes regiões do país, não se trata da imposição de mais um pensamento totalizante e civilizatório para com essas regiões. Mais do que isso, é se utilizar das ferramentas e metodologias disponíveis para construir relações que contribuam com a estruturação de bases territoriais sólidas que venham a garantir suas autonomias - sem esquecer do envolvimento com órgãos públicos a fim de promover políticas que os permitam avançar - o que se torna crucial em seus processos de emancipação territorial para além das legalidades vigentes.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Brasil tem 49 municípios com mais de 500 mil habitantes.** 2021. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/politica/a-independencia- do-brasil/#:~:text=A%20emancipa%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica%20do%20>. Acesso em: 22 julho. 2022.

BABAU, Cacique (Rosivaldo Ferreira da Silva). É **a Terra que nos Organiza.** Belo Horizonte. Escola de Arquitetura da UFMG. 2022. p. 152.

BREMAEKER, François E. J. **Limites à criação de novos municípios:** A Emenda Constitucional nº 15. Rio de Janeiro. **Revista de Administração Municipal**, v.43, nº219, abr/dez. 1996.

CASSIOLATO, José Eduardo. et al. Éxito y **fracaso de las políticas de desarrollo productivo e innovación en Brasil:** estudios de caso de arranjos productivos locales. 2019. Disponível em: <http://www.redesist.ie.ufrj.br/images/Textos_Discussao_DIT/2019/Cassio_et_al_TD_03-19.pdf>. Acesso em: 15 junho. 2022.

CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves. **Território, Desenvolvimento Territorial e o "Novo Mundo Rural".** Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242197732_emancipacao_TERRITORIO_DESENV OLVIMENTO_TERRITORIAL_E_O_NOVO_MUNDO_RURAL>. Acesso em: 19 julho. 2022.

Do Quilombo pra Favela - Alimento para a resistência negra (prévia). 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QgQkqt2auXc>. Acesso em: 18 julho. 2022.

ESQUERDA DIÁRIO. **A CRISE DOS ANOS 1970:** uma longa crise de superprodução. 2020. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/A-crise-dos-anos-1970-uma-longa-crise-de-superproducao>. Acesso em: 22 abril. 2022.

KROPOTKIN. Piotr. **Apoio Mútuo:** um fator de evolução. São Paulo. Biblioteca Terra Livre. 3° edição. 2021.

MARCO. Município de. **Pólo moveleiro de Marco** é **referência.** 2021. Disponível em: <https://marco.ce.gov.br/informa.php?id=110>. Acesso em: 15 junho. 2022.

MIRANDA. Nascimento Marques de. et al. **Emancipação de Municípios do Brasil:** uma análise a partir do movimento emancipatório de Taquaralto, área sul de Palmas (TO). 2012. Disponível em: <354-Texto%20do%20 artigo-1226-1-10-20121101.pdf>. Acesso em: 23 julho. 2022.

PASSETTI. Edson. et al. **Pandemia e Anarquia.** São Paulo. Editora Hedra. 2021.

SANTOS. Luciano Damasceno. **Concorrência e cooperação em Arranjos Produtivos Locais:** o caso do pólo de informática de Ilhéus/BA. Salvador. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8929/1/Luciano%2520Damasceno%2520Santos%2520s eg.pdf>. Acesso em: 22 abril. 2022.

SEBRAE. **Arranjo Produtivo Local -** Série Empreendimentos. 2017. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/arranjo-produtivo-local-serie-empreendiment os-coletivos,5980ce6326c0a410VgnVCM1000003b74010aRCRD>. Acesso em: 22 abril. 2022.

SUNO. **Deseconomia de escala:** entenda o que é e quando acontece. 2021. Disponível em: <https://www.suno.com.br/artigos/deseconomia-de-escala/>. Acesso em: 15 junho. 2022.

CAPÍTULO 12

FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR: ANÁLISE DE POLÍTICA AFIRMATIVA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Data de submissão: 07/12/2023 *Data de aceite: 26/01/2024*

Tânia Cristina da Conceição Gregório
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
https://orcid.org/0000-0002-3628-6704

Andrea Paula de Souza Waldhelm
Secretaria Municipal de Educação de Macaé-RJ
https://orcid.org/0000-0002-5287-2922

Cremilda Barreto Couto
Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos
https://orcid.org/0000-0003-4734-1390

RESUMO: Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (Fafima), cujo tema central é a formação do professor em nível superior. Essa pesquisa foi realizada em duas etapas: 2012-2015, durante o processo formativo; e 2023 com os egressos que concluíram o curso em 2015. Neste texto serão apresentados parte dos resultados da pesquisa realizada no primeiro período, compreendido entre 2012 e 2015, especificamente os dados coletados em entrevistas. Ressalta-se que os sujeitos da pesquisa são professoras e professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Macaé-RJ cujo ingresso na licenciatura em Pedagogia foi resultante de um convênio firmado entre a Fafima e a Prefeitura Municipal de Macaé (PMM), dentro da perspectiva das políticas afirmativas de incentivo à formação docente em nível superior. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa apresentada neste texto centra em acompanhar a trajetória acadêmica desses professoras e professores. A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi a de cunho qualitativo, com os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisas documental e empírica com estudo de caso. Os resultados da pesquisa indicam que o convênio firmado entre a Fafima e Prefeitura Municipal de Macaé e também o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos para o Magistério de Macaé (PCCV/MAG) foram determinantes para o ingresso e a permanência dos participantes da pesquisa no curso superior. Conclui-se, portanto, que políticas afirmativas são importantes e necessárias para que seja concretizada a formação docente em nível superior, o que pode contribuir significativamente para a pretendida qualidade na educação nacional.
PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor. Pedagogia. Políticas públicas

afirmativas. Educação superior

TEACHER TRAINING AT HIGHER LEVEL: AFFIRMATIVE POLICY ANALYSIS IN A PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT: This text presents the results of a research carried out in the Pedagogy course, at the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Macaé (Fafima), whose central theme is teacher training at higher education. This research was carried out in two stages: 2012-2015, during the training process; and 2023 with graduates who completed the course in 2015. This text will present part of the results of the research carried out in the first period, between 2012 and 2015, specifically the data collected in interviews. It is noteworthy that the subjects of the research are teachers from the Municipal Education Network of the Municipality of Macaé-RJ whose entry into the degree in Pedagogy was the result of an agreement signed between Fafima and the Municipality of Macaé (PMM), within the perspective of affirmative policies to encourage teacher training at higher education. In this sense, the objective of the research presented in this text focuses on monitoring the academic trajectory of these teachers. The methodological approach adopted in this research was qualitative, with the following methodological procedures: documentary and empirical research with case studies. The research results indicate that the agreement signed between Fafima and Macaé City Hall and also the Positions, Career and Salary Plan for Macaé Teaching (PCCV/MAG) were paramount for the entry and permanence of research participants in the higher education. It is concluded, therefore, that affirmative policies are important and necessary for teacher training to be achieved at a higher level, which can significantly contribute to the desired quality in national education.
KEYWORDS: Teacher training. Pedagogy. Affirmative public policies. college education

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no período de 2012 a 2015, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (Fafima), cujos sujeitos foram as(os) licenciandas(os) ingressantes no primeiro semestre de 2012, a partir de um convênio firmado entre a Fafima e a Prefeitura Municipal de Macaé (PME), após a aprovação, pelo Poder Executivo Municipal, do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos para o Magistério de Macaé (PCCV/MAG) em 2011. Sendo assim, professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Macaé, que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram incluídas(os) em uma política afirmativa específica de formação docente em nível superior.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram consideradas as seguintes questões relativas a esse grupo específico de licenciandas(os) ingressantes no curso de Pedagogia: o acesso, a permanência, a alteração de curso e a desistência, ao longo dos quatro anos do itinerário de formação acadêmica.

Além dessas questões, também a pesquisa pretendeu verificar se a homologação do convênio de formação inicial entre a Prefeitura Municipal de Macaé e a Fafima foi

determinante para o ingresso desses professoras e professores no curso superior, uma vez que o PCCV/MAG prevê possibilidades de ascensão vertical na carreira e dentre os critérios encontra-se a titulação em nível superior.

Postas essas questões, destaca-se que para o desenvolvimento da investigação foi adotada como metodologia a abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa documental e pesquisa empírica com estudo de caso. Como referencial documental foram consideradas a Constituição Federal de 1988 (CF/88); a Lei nº 9394/96 (LDB/96), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei Complementar nº 195/2011, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, carreiras e Vencimentos da Rede Pública Municipal de Ensino de Macaé (PCCV-MAG) e o Plano Municipal de Educação de Macaé, aprovado em 2008 pela Câmara Municipal de Vereadores, sob a Lei nº 3.152.

Dito isso, cabem dois esclarecimentos: primeiro, neste texto serão apresentados os resultados dos dados coletados nas entrevistas individuais, realizadas no terceiro período do percurso investigativo, em 2014; segundo, parte dos dados coletados nos questionários aplicados em 2012 e 2015, já foram apresentados em dois eventos acadêmicos nacionais relacionados à formação e à profissão docente[1].

Nesse sentido, este texto compõe-se, além desta introdução, de mais cinco subitens a saber: considerações metodológicas da pesquisa; a formação do professor em nível superior; o espaço da formação acadêmica apresentada nesta pesquisa; o material empírico – apresentação e análise dos dados coletados nas entrevistas, bem como os resultados alcançados; e, por fim as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa é parte integrante de um projeto intitulado “A formação do professor em nível de licenciatura: as perspectivas, as possibilidades e os desafios”, desenvolvido no curso de Pedagogia da Fafima, no período de 2012 a 2015, pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores[2]. Este projeto foi motivado pelo convênio firmado entre a Fafima e a Prefeitura Municipal de Macaé (PMM), com o objetivo de oportunizar a formação em nível de superior de professoras e professores da Rede Municipal de Ensino, atendendo ao disposto no Plano de Cargos e Salários do Município.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida nesse projeto teve por finalidade

1 XI Simpoed – Simpósio de Formação e Profissão Docente: trabalho, meio ambiente e compromisso social, realizado na Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana-MG, no período de 25 a 28 de outubro de 2017 – a publicação pode ser conferida no Caderno de Programação e de Resumos, às p. 86-87. ; XI Seminário Regional Sudeste da Anpae, XI Encontro Regional Sudeste da Anfope, VII Seminário Estadual da Anpae-RJ, XIV Encontro Estadual da Anfope, realizado na Universidade Federal Fluminense, no período de 7 a 9 de agosto de 2018 – a publicação pode ser conferida nos Anais Resumos Expandidos, às páginas 43-48.

2 Compunham esse grupo de pesquisa as professoras pesquisadoras Andréa Waldhelm e Tânia Gregório, e os monitores Elisângela Santos Moura, Felipe Junger e Katilse Aparecida Gonçalves. A professora pesquisadora Cremilda Barreto Couto uniu-se ao grupo para a realização das duas últimas etapas – análise das entrevistas e aplicação dos questionários on-line com os egressos.

acompanhar a trajetória acadêmica de professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Macaé, matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia no primeiro semestre de 2012. Para tanto, o percurso investigativo foi organizado em cinco períodos, a saber: no primeiro período, em 2012, realizou-se aplicação de questionário inicial com o propósito de traçar o perfil do ingressante; no segundo período, em 2013, realizou-se a análise dos dados coletados nos questionários; no terceiro período, ao final de 2014, foram realizadas entrevistas individuais; quarto período, em 2015, realizou-se aplicação de questionário final visando verificar as expectativas dos concluintes quanto à formação acadêmica em conclusão.

Ainda nesse projeto, há a previsão de, no quinto período, ser realizada a aplicação de um questionário on-line, pela plataforma Google Forms®, a fim de obter um feedback e verificar a relação entre a formação em nível superior e o exercício profissional dos egressos. Destaca-se que a previsão inicial era de aplicação desse questionário quatro anos após o término do curso, em 2020, no entanto, devido à pandemia pela Covid-19, optou-se por realizar a última etapa da pesquisa após o retorno da normalidade nas atividades escolares, em 2023.

Sendo essa pesquisa de natureza qualitativa, realizada com pesquisas documental e empírica com realização de estudo de caso, tem-se que os procedimentos se inserem nas categorias relativas a essa caracterização da pesquisa. Nesse sentido, o tema abordado – a formação do professor – foi tratado, conforme assevera Marina Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2010) não como mera repetição do que já foi dito ou escrito, mas sob exame que propicia novo enfoque ou abordagem, o que permite chegar a conclusões inovadoras.

Para a realização do primeiro período da pesquisa, em 2012, a primeira medida foi a elaboração de um questionário com vistas a formar um panorama do objeto de estudo; para tanto foram tomadas por referência as questões do Enade/2005 e a pesquisa publicada em 2009 por Angelina Bernadete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, intitulada “Professores do Brasil: impasses e desafios”. Esse questionário, intitulado “Perfil acadêmico – estudantes ingressantes em 2012”, constituía-se de 38 questões distribuídas em seis blocos temáticos: Características sociais, demográficas e econômicas; Condições de estudo: características culturais e da família; Características culturais do aluno: Características e expectativas relativas ao ensino superior e à formação docente. Dessa atividade participaram os estudantes presentes em sala de aula no momento da aplicação: 66[3] dos 97 ingressantes no curso de Pedagogia em 2012.

Ressalta-se que antes da aplicação dos questionários as pesquisadoras compareceram na turma, na qual também eram professoras titulares, apresentaram a pesquisa, destacando o período de realização, ou seja, ao longo do percurso formativo, e informaram a necessidade de autorização e consentimento dos pesquisados, o que, para

3 Esse número refere-se apenas aos ingressantes a partir do convênio entre a Prefeitura Municipal de Macaé e a Fafima.

tanto, seria assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias – uma para o acervo da pesquisa e outra para o pesquisado. Essas regras foram compreendidas e aceitas pelos participantes.

Concomitantemente à aplicação do questionário, em 2012, foi feito levantamento bibliográfico a fim de identificar literatura acerca da formação docente. Essa literatura foi composta de duas partes, na primeira, por documentos normativos de orientação geral quanto à formação docente, documentos específicos relativos à formação docente em nível superior, documentos específicos do município de Macaé relativos à formação e à carreira docente. A segunda parte da literatura é composta por publicações de estudiosos da temática formação de professores, a fim de embasar o estudo empreendido.

No terceiro período da pesquisa foram realizadas entrevistas individuais, previamente agendadas, entre os dias 29 de setembro e 05 de dezembro de 2014, em uma das salas de aula da Fafima. Foram convidados a participar 29 licenciandas(os) que ainda estavam matriculados e cursando regularmente o 6º período do curso de Pedagogia e dentre esses, uma(um) licencianda(o) que havia migrado para a licenciatura em Matemática. Compareceram e participaram 13 licenciandas(os).

O roteiro da entrevista compõe-se por três blocos assim distribuídos: Bloco I – Trajetória profissional, em que a(o) entrevistada(o) era instada(o) a apresentar-se de forma clara e objetiva, relatando seu histórico pessoal e profissional; Bloco II – Experiência na Fafima e no curso de Pedagogia, em que a(o) entrevistada(o) apresentava os motivos que a(o) motivaram a ingressar na Fafima e no curso de Pedagogia, bem como apresentava suas considerações gerais com relação ao itinerário formativo, como aspectos relevantes, dificuldades ou desafios, e expectativas; e Bloco III – O curso de Pedagogia e a atuação profissional, em que a(o) entrevistada(o) foi indagado quanto à possível contribuição da formação acadêmica ao exercício profissional.

As entrevistas foram conduzidas pelas pesquisadoras acompanhadas de uma monitora. Todo o processo de realização das entrevistas foi gravado em áudio e, posteriormente, os conteúdos foram transcritos. Todo esse material, assim como os questionários aplicados e os termos de consentimento fazem parte do acervo da pesquisa.

No quarto período da pesquisa, realizado em 2015, foi aplicado um questionário, intitulado “Perfil acadêmico – Estudantes concluintes em 2015”, era composto por 29 questões, distribuídas em quatro blocos temáticos: Características socioeconômicas; Condições de estudo; Características culturais do aluno; Características e expectativas em relação ao ensino superior. Esse instrumento foi aplicado no último ano de estudos, ou seja, no 8º período, tendo sido convidados os 27 licenciandos matriculados, desses, no entanto, estavam presentes 22 em aula no dia da aplicação do questionário.

Destaca-se que é possível observar que houve decréscimo na participação das(os) licenciandas(os) ao longo das etapas de realização da pesquisa empírica, o que está dentro da normalidade de um processo investigativo, cuja participação é voluntária.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM NÍVEL SUPERIOR: POLÍTICAS E DESAFIOS

A última LDB, promulgada em 1996, releva a formação de professores orientando que esta deveria ser feita em nível superior como requisito para o alcance da qualidade na formação de professores e, consequentemente, na educação básica e na educação brasileira de modo geral.

Essa proposição é expressa no artigo 62 da LDB, mesmo que tenha sido mantida a admissão da formação em nível médio na modalidade Normal:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Essas diretrizes impulsionadas pela LDB geraram duplo impacto: no ensino médio e na educação superior. O impacto no ensino médio deveu-se a uma compreensão equivocada do artigo 62 e que levou estados e municípios a extinguirem e/ou interromperem as ofertas de curso de formação de professores em nível médio. A compreensão naquele momento de que as ofertas deveriam ser feitas em nível superior levou a abertura de Institutos Superiores de Educação que seriam responsáveis pela oferta e manutenção do curso Normal Superior, e, também de outras estratégias relacionadas à formação de professores, conforme prescrito no artigo 63:

> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
>
> I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
>
> II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
>
> III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Essa determinação, à época, causou impacto na educação superior, tanto por criar e apontar a função discricionária dos Institutos Superiores de Educação na formação de professores quanto pela orientação expressa no artigo 62, que direciona a formação em “licenciatura plena”, sem especificação, e o artigo 64 que não determina que os cursos de Pedagogia sejam responsáveis apenas pela formação dos profissionais especialistas em educação, podendo também ofertar a formação de professores em forma de habilitações.

Em complemento a essas questões, o artigo 87 da LDB/96 instituiu a Década da Educação e em seu parágrafo 4º determinava que até o fim dessa década (1996-2006) somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996). Essa determinação reforçou a compreensão

equivocada do artigo 62, impactando fortemente nas decisões acerca da formação de professores para o exercício do magistério na educação básica.

Embora o artigo 87 tenha sido revogado em 2013 pela Lei n. 12.796, as diretrizes sobre a formação docente trazidas pela nova LDB em 1996 e suas consequências estavam postas, inclusive com continuidade de alterações ocorridas nos anos subsequentes, tanto na formação em nível médio quanto em nível superior, como também referente à organização da carreira dos profissionais da educação.

No que se refere aos "profissionais da educação", esta categoria foi trazida pela LDB/96, em seu artigo 61, no intuito de abarcar tanto os professores, habilitados em cursos de formação de professores em nível médio ou superior, quanto os demais trabalhadores em educação não oriundos deste tipo específico de formação. Nesse contingente estão incluídos os portadores de diploma de Pedagogia habilitados para diferentes funções administrativas e pedagógicas, os portadores de diplomas de cursos técnicos ou superior em área pedagógica ou afim, os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino e os profissionais graduados e que tenham feito complementação pedagógica (BRASIL, 1996).

Além da criação desta categoria de trabalhadores da educação, o artigo 67 da LDB/96 determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive a regulamentação da carreira por meio de estatutos e de planos de carreira. Essa orientação foi determinante para os estados e os municípios brasileiros, que seguindo os indicativos nacionais fizeram suas adequações e se estruturam para elaboração de seus planos de carreira do magistério público.

No município de Macaé a instituição do plano de carreira deu-se 15 anos após as diretrizes da LDB/96, com a promulgação da Lei Complementar 195/2011 que dispôs a estruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Rede Pública Municipal de Ensino de Macaé (PCCV-MAG). Ressalta-se que entre março e abril de 2010 o Fórum Nacional de Educação (FNE) realizou a Conae/2010, com o objetivo de elaborar as diretrizes e metas do PNE 2011-2020, portanto, conclui-se que o PCCV-MAG de Macaé foi elaborado um ano após essa Conae e no ano inicial de tramitação do Projeto de Lei (PL) n. 8.035/2010, que resultou na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o atual PNE, cuja validade se situa no período de 2014-2024.

Ressalta-se, também, que o município de Macaé mesmo tendo aprovado o PCCV-MAG em 2011, ainda tinha em vigência, à época da realização da pesquisa apresentada neste texto, o Plano Municipal de Educação (PME) que foi aprovado e "deliberado através da Lei nº 3.152/2008 pela Câmara Municipal de Vereadores" (SILVA; NOGUEIRA, 2014, p. 5). Consultando esse PME acerca da formação de professores em nível superior, foi possível constatar que não há menção a esse tipo específico de formação para o exercício dos cargos de magistério no município. O PME/2008 aborda exclusivamente a questão da formação continuada e informa a implementação de um Programa de Formação

Continuada dos Profissionais da Educação visando "oportunizar a melhoria da qualidade do ensino, de forma a garantir a aprendizagem dos alunos através da atualização de todos os profissionais envolvidos no processo educativo" (MACAÉ, 2008).

Sendo assim, nesta pesquisa considerou-se especificamente como documento norteador para análise da formação do professor em nível superior no município o PCCV-MAG/2011, posto ser esse documento orientador da carreira dos profissionais da educação em Macaé.

Diretamente relacionada à pesquisa aqui apresentada, ao consultar o PCCV-MAG, foi possível constatar, dentre os conceitos básicos expressos no artigo 9º, destaque para o conceito de 'Titulação', denominado no inciso XXIII como referente ao nível de formação e aos títulos acadêmicos conferidos ao profissional e que constitui componente para a promoção vertical na carreira dos profissionais da educação (MACAÉ, 2011).

Tal determinação aponta-se como motivadora para que as professoras e os professores da Rede Municipal de Ensino de Macaé almejem e busquem titulação que possa lhes conferir ascensão vertical na carreira do magistério, como forma de valorização econômica, mas, também, por outro lado, que possa lhes conferir aquisição de conhecimento, como forma de valorização por capital cultural. Infere-se, a partir disso, que os sujeitos da pesquisa apresentada exposta neste texto podem ter sido motivados pelas garantias expressas no PPCV-MAG.

Nesse sentido, é importante destacar que o convênio firmado entre a PMM e a Fafima foi fundamental para que ocorresse a concretização da formação dos professores. Destaca-se que a Fafima, criada em 1973, tendo por instituição mantenedora a Fundação Educacional Luiz Reid, criada em 1956, oferecia as licenciaturas de Letras e Pedagogia, tendo expandido posteriormente para a oferta das licenciaturas em Geografia, História e Matemática todas exclusivamente na modalidade de educação presencial. Tendo funcionado por 48 anos foi a única instituição de educação superior e de formação de professores, atendendo o município de Macaé e os municípios vizinhos – Carapebus, Casemiro de Abreu, Conceição de Macabu, Quissamã e Rio das Ostras. A Fafima teve suas atividades acadêmicas encerradas em 2021.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Esta seção tem o propósito de apresentar os dados empíricos coletados nas entrevistas individuais realizadas ao final do ano de 2014, quando as(os) licenciandas(os) estavam cursando o 6º período do itinerário formativo. Foram 13 os participantes dessa etapa, estando 12 cursando Pedagogia e uma(um) que migrou no 2º período para a licenciatura em Matemática. Ressalta-se que ao longo da exposição das falas das(os) entrevistadas(os) essas(esses) serão identificadas(os) por números, a fim de manter o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

Na apresentação espontânea e objetiva, cujo propósito era identificar o perfil das(os) entrevistadas(os) referentes à escolarização em nível médio, foram identificadas as seguintes informações: em nível de ensino médio, uma(um) licencianda(o) cursou formação geral, curso Normal e dois cursos técnicos, sequencialmente; duas(dois) cursaram apenas formação geral; uma(um) cursou apenas curso técnico; duas(dois) cursaram formação geral e formação de professores (curso Normal); sete cursaram apenas formação de professores (curso Normal). Uma(um) das(dos) entrevistadas(os) que cursou apenas formação geral exerce função de auxiliar de professor, para a qual não é exigida formação específica na área da educação, a(o) outra(o) assim como a(o) que cursou apenas o curso técnico, para assumir funções de magistério foi necessária a realização de curso de complementação pedagógica. A formação em nível médio das(dos) entrevistadas(os) deu-se em escolas públicas.

Com relação à formação em nível superior anterior ao curso de Pedagogia, uma(um) entrevistada(o) afirmou ter cursado Gestão de Recursos Humanos e outra(o) cursou Psicologia; ambos os cursos foram realizados em instituições de educação superior privada. E uma(um) entrevistada(o) afirmou ter se licenciado no curso Normal Superior, em instituição superior pública.

Das(os) 13 entrevistadas(os) duas(dois) não estavam atuando como professores regentes em 2014, estando um(uma) desviada(o) do cargo de Professor da Educação Infantil e estava em exercício em sala de leitura e a(o) outra(o) atuando em Atendimento Educacional Especializado em consonância ao seu cargo de Auxiliar de Professor do Ensino Fundamental, para o qual foi empossado. As(os) demais encontravam-se no exercício da docência em turmas de Educação Infantil (8) e do Ensino Fundamental (3).

Com relação ao tempo de serviço/experiência no magistério e/ou funções relacionadas ao magistério, a variação encontra-se entre 4 e 18 anos; e com relação ao tempo de serviço/experiência no magistério e/ou em funções relacionadas ao magistério na Rede Municipal de Ensino de Macaé, a variação temporal situa-se entre 4 e 14 anos de efetivo exercício.

Questionadas(os) sobre a motivação pela opção em cursar ensino superior na Fafima as respostas das(os) entrevistadas(os) indicam que a bolsa de estudos ofertada pela Prefeitura Municipal de Macaé foi determinante para a decisão:

> Por causa da Prefeitura que ofereceu, né?, essa chance. (Entrevistada(o) 2)
>
> A minha intenção em me matricular na Fafima, foi porque eu ganhei, né?, o curso, a prefeitura que está patrocinando [...] (Entrevistada(o) 4)
>
> A Fafima, a escolha foi mesmo por essa oportunidade da bolsa [...]. (Entrevistada(o) 5)
>
> [...] quando a Prefeitura ofereceu a bolsa [...] quando surgiu a oportunidade de eu realizar meu sonho de fazer Pedagogia na Fafima [...] Entrevistada(o) 6)
>
> A vinda pra [Fafima], o fechamento mesmo foi o oferecimento da bolsa,

> porque certamente eu não poderia custear isso. [...] (Entrevistada(o) 7)
>
> Olha, a princípio foi devido ao município e devido ao convênio [...]. (Entrevistada(o) 12)

Observa-se nessas falas a relevância da implantação de uma política afirmativa como motivadora para ingresso no ensino superior.

Com relação à opção pelo curso de Pedagogia, as respostas apresentam motivos diversos, que se situam desde o interesse de fato pela formação oferecida no curso, por considerarem o capital de conhecimento pedagógico que seria adquirido e que favoreceria no cotidiano da vida laboral no magistério, como também por considerarem as possibilidades oferecidas pelo curso para além das atividades docentes de sala de aula, como pode ser conferido em algumas falas selecionadas:

> [...] a Pedagogia porque eu me interessei. Gostei pela experiência que eu estava tendo lá no colégio. [...] Vou aprender mais do que eu estou fazendo. (Entrevistada(o) 1)
>
> [...] eu sempre tive sonho mesmo de fazer uma faculdade e era Pedagogia mesmo, porque desde nova eu sonhava em ser professora [...]. (Entrevistada(o) 5)
>
> [...] de início eu não tinha interesse, tava fazendo mais pelo PCCV. Mas depois eu percebi que ia acrescentar muito, que Pedagogia te dá vários leques e depois, então, eu me sinto realizada, no caminho certo. (Entrevistada(o) 10)
>
> [...] já que eu estava na área da educação [...] e também visando se eu quiser sair de sala de aula tenho outra opção [...] com o curso de Pedagogia, [...] em função das possibilidades. (Entrevistada(o) 12)

Dentre as(os) participantes das entrevistas, uma(um) das(os) entrevistadas(os) relatou ter ingressado no curso de Pedagogia por desinformação ao se inscrever no processo seletivo e que após o primeiro semestre transferiu-se para o curso de seu interesse, Matemática, mantendo a bolsa de estudos: "Quando eu fui fazer o vestibular, meu sonho sempre foi fazer Matemática, não era fazer Pedagogia... Na verdade Pedagogia eu nunca quis fazer. Não é minha praia, se eu tivesse continuado na Pedagogia eu teria parado" (Entrevistada(o) 11).

Solicitadas(os) a apontar aspectos relevantes e as dificuldades no processo de estudo no curso superior, algumas(alguns) das(os) entrevistadas(os) fizeram as seguintes considerações:

> Eu encontrei bastante dificuldade porque a gente sabe que um curso de ensino médio não prepara a gente, né?, pra ingressar na universidade e quando a gente ingressa na faculdade a coisa fica bem mais complexa mesmo. A gente precisa ter o hábito de pesquisar, no curso médio, a nível médio, a gente não adquire isso, isso não é assim bem trabalhado e quando é também bem trabalhado a gente não tem maturidade suficiente, né?, (Entrevistada(o) 4)
>
> Pra mim, a dificuldade foi já lançado como desafio mesmo de mudança. Eu não tinha costume de ler, de escrever muito, apesar de ser professora, [...]

> mas é impossível você não ler, não escrever, então pra mim foi [e] tá sendo até hoje, inclusive. (Entrevistada(o) 5)
>
> Essa prática de quando a gente tá em sala de aula, é que você vê essa [...] junção teoria com a prática, tudo que você estuda aqui encaixa e acontece realmente. (Entrevistada(o) 10)

Observa-se que os aspectos relevantes relacionados ao ingresso no ensino superior estão mais relacionados aos desafios e/ou às dificuldades encontradas, especialmente para os que estavam cursando essa etapa da escolarização pela primeira vez. Tais desafios e/ou dificuldades relatadas situam-se nas diferenças observadas pelas(os) licenciadas(os) entre o ensino médio na modalidade Normal, que forma professores, e o ensino superior, inclusive nas questões da relação teoria e prática, e da formação para a pesquisa.

Questionadas(os) sobre os aspectos relevantes observados no curso de Pedagogia alguns das (dos) entrevistadas(os) apresentaram as seguintes questões, que se situam nos conhecimentos teóricos e sua relação com os conhecimentos práticos vivenciados na vida profissional e, também a interação no ambiente acadêmico, as trocas de experiências:

> A base, no caso, a teoria do que a gente já faz. [...] É esse embasamento teórico mesmo; [...] tem coisas que você aprende aqui, você não vê no dia-a-dia ou você até vê, mas que adquiri mais. (Entrevistada(o) 1)
>
> [...] Importante realmente é a parte teórica, né?, é você conhecer a teoria pra tá modificando ou melhorando ou até construindo uma prática, porque eu não tenho muito essa bagagem pessoal, então eu não teria nem uma prática pra estar modificando, melhorando, aí seria bem estar construindo, né?, a prática já que esses conhecimentos teóricos todos e, a experiência, a troca de experiência é fundamental, né? (Entrevistada(o) 9)

Com relação aos desafios e/ou dificuldades encontrados no curso de Pedagogia, as(os) entrevistadas(os) pontuaram:

> [...] E o que me deu medo, mais medo, foi a questão, do prático, professor. Estágio te assusta [...] Colocar aquilo na prática com os alunos na sala de aula. Tipo, formular plano de aula. Isso assusta, muito, me assusta muito essa questão da prática. [...] colocar aquilo tudo em prática. (Entrevistada(o) 1)
>
> Assim, dificuldade significativa não, [...] mas essas dificuldades normais [...] pela questão do hábito de leitura, da gente não ter, a gente lê, né?, mas não lê como precisa. A gente como professor a gente precisa ser pesquisador também e na verdade a gente não é, a gente não lê como a gente deveria ler, então, a dificuldade que eu tive eu acho que foi essa também, de hábito de leitura. Entrevistada(o) 4)
>
> [...] o meu grande problema mesmo é conciliar, a gente conhece um pouco da teoria de Piaget, um pouco da teoria de "Vygosty", um pouco, mas não tem, não tá assim aprofundado pra escrever o embasamento nos textos que nos pedem. Eu tenho uma dificuldade enorme. Primeiro, porque eu não tenho tempo de pesquisar nem de ler todos esses livros que dariam essa base pra mim. [...]. (Entrevistada(o) 13)

Com relação às dificuldades no curso de Pedagogia, essas situam em questões

acadêmicas, tais como adaptação à rotina acadêmica; estágio e prática de ensino; falta de hábito de leitura e, consequentemente, dificuldades na leitura, interpretação e escrita acadêmicas; produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); uso de novas tecnologias – computador e Internet; uso das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) nas atividades acadêmicas; leituras obrigatórias relacionadas ao currículo do curso.

Mesmo havendo essas dificuldades, questionadas(os) sobre se nutriam expectativas ao ingressar na faculdade e se essas foram ou estavam sendo atingidas, nas falas das(os) entrevistadas(os) podem ser observadas questões que ultrapassam o interesse motivado pelo plano de cargos e salários e situam-se principalmente na aquisição conhecimento para aquilatar o capital cultural inclusive para (re)significar sua identidade profissional e dar-lhes sentido de pertencimento no ambiente de trabalho:

> [...] minha expectativa era essa, iniciar o curso superior e concluir, né? Adquirir novos conhecimentos, porque você fica no trabalho, você fica vendo as pessoas falam alguma coisa e você não sabe ou às vezes as pessoas [...] não te valoriza. Eu achava isso da escola que eu trabalhava, que as pessoas não valorizavam quem tinha só o curso Normal [...] percebia que os professores que tinham graduação eram mais valorizados [...] Eu ficava pensando: gente, eu tenho que entrar na faculdade; eu tinha objetivo de ser mais valorizada com o curso superior. Eu me sentia assim, desvalorizada por não estar cursando o superior. (Entrevistada(o) 8)

> A minha expectativa é a ampliação mesmo, né? Ampliação na área da Educação. E eu tinha uma expectativa de ter uma formação superior, né?, ter meu diploma. Eu não sei se é a gente que se sente inferior ou têm pessoas que às vezes têm graduação, têm pós-graduação disso daquilo, se acha, que a pessoa se acha. Então, eu acho que a gente se sente, [...], eu tenho isso, isso, isso, tenho aquilo e eu, só Normal. Ainda mais quando gente é assim mais nova. Poxa, fulana tem vinte poucos anos já fez faculdade, fez isso, isso, isso, e eu só tenho o Normal, entendeu? (Entrevistada(o) 12)

Solicitadas(os) a estabeleceram relação entre a formação acadêmica e a formação profissional, especificando possíveis colaborações do curso de Pedagogia e da experiência no espaço universitário, as(os) entrevistadas(os) fizeram as considerações afirmativas a respeito dessa relação, como podem ser observadas em suas falas:

> [...] melhorou a minha prática, melhorou o meu planejamento, melhorou a estrutura do planejamento, a minha visão em relação à criança era meio, [...] era mais uma visão pra mãe. [...] Então, isso tudo que a faculdade oferece melhora nossa prática, então a gente já começa a ter um olhar mais pedagógico. [...] (Entrevistada(o) 3)

> O conhecimento faz a gente reavaliar nossas estratégias. [...] A partir do curso reavaliei as minhas estratégias, eu já tinha conhecimento em relação a questões da educação e deu pra eu avaliar e ter orientações e avaliar. Acho que é um espaço muito coletivo e a gente exercita isso e acho que a gente exercitando isso exercita pra vida... esse exercício de coletividade. (Entrevistada(o) 7)

> Eu acho assim, contribuiu bastante. Faz você ter nova reflexão do ensino [...].

> Então, você vai mudando e tendo outro foco, muda o aprendizado, a forma de agir. O aprendizado que a gente consegue aqui muda a prática, muito, [...] faz a gente refletir [...]. Então, muda tudo. Eu acho que [na faculdade] essa interação que a gente tem, né?. (Entrevistada(o) 12)

O que se infere com essas falas é que as considerações afirmativas feitas pelas(os) entrevistadas(os) apontam que o curso de Pedagogia contribuiu significativamente para uma nova visão acerca das práticas pedagógicas cotidianas, dando possibilidade desses sujeitos se reconstruírem enquanto professoras e professoras, tornando-os, inclusive pesquisadores de diferentes fazeres pedagógicos e mesmo de suas próprias ações pedagógicas diárias.

Observa-se também que estar em um ambiente universitário lhes (re)significou a visão de mundo e a visão da educação, e essa (re)significação foi fortemente influenciada pelas relações interpessoais, por elas(eles) chamadas "interações", vivenciadas diuturnamente.

Ainda a respeito dessas vivências no espaço universitário, os partícipes dessa pesquisa foram instados a informar se essas de alguma forma tiveram influência em suas vidas pessoais. Alguns trouxeram as seguintes respostas:

> Olha a... O curso tem... ocupado muito meu tempo e isso também afeta a vida pessoal, porque você cria outros laços, convive com pessoas diferentes de você, tem algumas semelhanças e atitudes. Você ouve professores diferentes de você. Então, ah, a Fafima fica lá e o meu lado pessoal fica lá fora, não. Em alguns momentos isso se junta, também é bom, mas às vezes isso enlouquece. Atrapalha a pessoa? Atrapalha. Mas, no geral eu acho que eu escolhi a Educação. Tá sendo cansativo. [...] Então, tem sido grandioso esse curso. Para a minha vida essa experiência de Pedagogia. Não me arrependo de ter escolhido, não foi minha primeira opção [...] mas, tou feliz com o que tou fazendo agora e... tem acrescentado muito na minha vida, cursos, as experiências que eu tenho levado. (Entrevistada(o) 1)

> [...] Eu cresci muito, eu já não me deixava me abater por qualquer coisa antes imagine depois, né?, Eu sempre fui uma pessoa muito ativa, tanto em casa, pessoa de tomar atitude, né? pro trabalho, éh, eu costumo dizer que eu sempre fui o esteio na família e depois desse curso eu me senti muito mais forte, sabe? Parece que, porque antes eu ainda pensava: aí, eu não vou conseguir; chegava certas dificuldades, aí eu não vou consegui, é muita coisa pra mim; e depois desse curso não, sei lá, uma coisa abriu novos caminhos na minha vida, novos horizontes, eu passei a pensar de uma forma diferente, éh. [...] (Entrevistada(o) 4)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto é resultado de uma investigação que teve como problema de pesquisa a formação do professor em nível superior e os estudantes do curso de Pedagogia da Fafima, no período de 2012 a 2015, constituíram-se como sujeitos do estudo. O ingresso desses sujeitos deu-se a partir de um convênio firmado entre a Fafima e a Prefeitura Municipal

de Macaé, como política afirmativa de formação em nível superior para professoras e professores da rede municipal de ensino. E a permanência vinculada ao recebimento mensal dessa bolsa de estudos fez com que essas(es) licenciandos avaliassem seus objetivos, principalmente vinculados à ascensão vertical a ser conquistada a partir da relação formação e plano de cargos e salários.

Com relação às considerações das(os) licenciadas(os) com seu ingresso no curso, não houve a partir dos dados analisados, apenas uma justificativa, posto que boa parte da(os) entrevistadas(os) identificaram aspectos favoráveis com o ingresso no curso. Enquanto um pequeno percentual atribuiu aptidão por outra área de formação, também no campo da educação, podendo optar por transferência mais tarde.

Destaca-se ao longo da pesquisa desafios e dificuldades para chegada ao nível superior e também para permanência. A não frequência em cursos de formação de professores em nível médio, foi apontada como um dos fatores para existência de lacunas e dificuldades de acompanhamento. Este tipo de formação, é apontado como um diferencial pelos sujeitos dessa pesquisa, tanto pelos que cursaram quanto pelos que não cursaram o ensino médio na modalidade Normal (formação de professores).

Ainda são demarcadas as dificuldades esperadas de adaptação à realidade em um curso de nível superior, dadas as suas particularidades, linguagem própria e complexidades. As dificuldades reflexivas relativas à gama de leituras necessárias em um curso na área de humanas, também é destacado como desafio, podendo acarretar dificuldades.

Contudo, observa-se a ênfase quanto à contribuição da formação acadêmica em relação à prática docente, ampliando a compreensão do universo educacional, de ensino e de pesquisa ofertados nesse espaço institucional. Além da complementação do entendimento dos sujeitos da pesquisa no que concerne aos aspectos de interação social vivenciados no ambiente acadêmico, favoráveis à formação do indivíduo como um todo.

A partir da metodologia utilizada, com as vozes dos envolvidos consideradas diretamente na formação, foi possível concluir que a Fafima foi protagonista na formação docente ao longo de décadas, contribuindo com a preparação de professores para atuarem tanto nas funções do magistério nas diferentes etapas e modalidades da educação nacional, bem como, no caso específico do curso de Pedagogia, também em atividades educacionais em diferentes espaços sociais.

E conclui-se também, com essa pesquisa, a importância de políticas afirmativas que fomentem a formação de professores em nível superior, especialmente para as professoras e professores que já estejam em exercício na educação básica pública. Tal iniciativa tem dupla possibilidade: elevar o nível de formação dos docentes e a qualidade do ensino na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 9.394/96**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 12.796**: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 11 maio 2023.

MACAÉ. **Lei Complementar nº 195/2011**: dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Rede Pública Municipal de Ensino de Macaé. Disponível em: http://macae.rj.gov.br/midia/uploads/file/Legislacao/Municipal/LC%20195-2011%20MAGISTERIO.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

MACAÉ. **Lei nº 3.152/2088**: dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. Disponível em: https://transparencia.cmmacae.rj.gov.br/arquivos/4390/LEI%20ORDINARIA_3152_2008_0000001.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: atlas, 2010.

CAPÍTULO 13

DE *A LAGOA DO FAUNO AO PROJETO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO LITERÁRIA*: UMA DOCÊNCIA ATENTA A EXPERIÊNCIAS DA CULTURA ESCRITA (1970-1980)

Data de aceite: 26/01/2024

Alfredo Bezerra dos Santos
Universidade Federal de Sergipe

APRESENTAÇÃO

Ao se tratar da produção escrita docente no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, há nomes a lembrar, como é o caso da professora Conceição Ouro, pela importante contribuição no campo de práticas textuais tal qual se deu com seu trabalho na sala de aula. Entre outras possibilidades, a docente pode ser analisada também no quadro de professoras escritoras pertencentes à Universidade Federal de Sergipe ou ao Colégio de Aplicação da mesma instituição, que se dedicaram ao tratamento com a escrita, fazendo parte ou não da Academia Sergipana de Letras (MARTIRES, CONCEIÇÃO, 2020).

A professora Maria da Conceição Ouro Reis (1929-2021), que se inscreve no rol de escritoras sergipanas, era da cidade Aracaju por nascimento e formou obras e memórias no campo da literatura e do ensino. Entre as décadas de 1970 e 1990 foi docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). Ela, desde cedo, dedicou-se às letras e na sua juventude revelou sinais de fascinação pela arte literária. Como resultado, entre outras realizações, elaborou a obra poética À *sombra das acácias*, aos vinte e um anos, produzida em 1950, e também compusera o romance *Evelina*, concluído aos dezessete anos de idade. Esta estudiosa importou da sua tradição com as letras práticas literárias e de escrita, inserindo sua influência em sala de aula. O seu ensino é marcado, entre outros aspectos, pela inclusão da literatura como um modo de fazer e de se colocar perante a sociedade.

Neste estudo se observa uma das contribuições da referida professora ao magistério sergipano em sua história. O objetivo deste trabalho é compreender a iniciativa da professora, doravante Conceição Ouro, no âmbito literário, ressaltando duas de suas obras. A

professora é uma das docentes do ensino que colocou a escrita como objeto de sua prática social, nisso incluindo práticas em sala de aula. Ela desenvolveu sua atividade em um magistério de considerável duração. Para ela, na área de Língua Portuguesa, a docência esteve em evidência em torno de 40 anos, tendo ensinado em escolas como o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, o Colégio do Salvador, o Colégio Brasília, a Escola Normal, o Atheneu Sergipense, entre outros. A partir da década de1970 pertencera também ao Colégio de Aplicação da UFS, permanecendo nele até a aposentadoria. O estudo em questão retoma notas sobre suas atividades, dialogando a partir do ambiente escolar, observando o andamento de um de seus projetos de ensino, por exemplo, além de considerar uma de suas obras.

Este estudo põe em destaque conceitos ou categorias no decorrer das discussões estabelecidas, retomando apontamentos como cultura escolar (JULIA, 2001), processo identitário (NÓVOA, 2013), literatura (CÂNDIDO, 2011), entre outros. O estudo é de caráter qualitativo (GONÇALVES, 2012), alia-se à História da Educação, e retoma textos, obras ou projetos da professora. As décadas de 1970 e 1980 marcam fatos importantes na vida da professora e escritora Conceição Ouro. Entre eles se conta a realização de suas produções como a elaboração do livro *A lagoa do Fauno* (1975) e do *Projeto laboratório de criação literária* (1980), ambos marcos da sua contribuição social, o primeiro como escritora e o segundo como docente a contribuir com a formação do conhecimento na escola sergipana.

Como fontes ficam em destaque as duas produções mencionadas, a do livro e a do projeto, resultantes do trabalho e dedicação da referida professora. O primeiro, um livro de poesias, *A lagoa do fauno*, da sua fase adulta, de escritora experiente, e o segundo um projeto de ensino, o *Projeto Laboratório de criação literária*, uma obra técnica, que foi uma das experiências na educação que ela desenvolveu com alunos do 2º grau, atual ensino médio. Entretanto, nas décadas de 1970 e 1980, entre outros fatos, foi notória a produção da professora e a participação de seus alunos no impresso escolar, também no Colégio de Aplicação da UFS, momento em que surgira e se desenvolvera o jornal *Genesis*. Este que se caracterizou como uma atividade de inclusão autoral, conferindo aos alunos a iniciativa de publicação, de impressão de suas vozes para testemunho da posteridade e da difusão de suas impressões em sua contemporaneidade.

Nesse sentido, de privilegiar documentos escritos, considerando as mencionadas obras da professora como fonte, entende-se a importância de centros de memórias para o desenvolvimento da cultura no âmbito escolar, em especial quanto a salvaguarda do projeto em foco nesta pesquisa. O Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (CEMDAP), por exemplo, destacou-se como órgão fundamental ao desenvolvimento deste estudo, como espaço que evidencia a importância, para o saber da educação, dos materiais escolares, incluindo sua conservação (PAULILO, 2019; VIDAL, PAULILO, 2020), e o valor documental de centros de memória no meio educativo (CONCEIÇÃO; MONTEIRO; MELO, 2018) favorecendo a formação de uma cultura, a da

escola.

Para Julia (2001), a cultura escolar pode ser entendida como um conjunto de normas, no qual se observam condutas a serem acatadas, incorporação de comportamentos, bem como práticas que acentuam a transmissão de conhecimentos. Assim, essa cultura envolve normas que regem a escola, a função do educador, os conteúdos ensinados e as diversas práticas escolares. No contexto do estudo aqui desenvolvido a cultura material escolar ganha relevo, decorre da contribuição de centros de memória como o Cemdap com seu papel, entre outros, de preservação de materiais escolares.

Já no processo da docência para Nóvoa (2013), quando um indivíduo se coloca como professor, um processo identitário é formado (NÓVOA, 2013). Este processo inclui algumas dimensões: a de Adesão, que implica princípios e valores, e também investimento na potencialidade juvenil; a de Ação, que envolve decisões, a escolha de alguns métodos (ou experiência) e a rejeição de outros e a de Autoconsciência, porque o indivíduo reflete sobre a própria ação de ensinar. Ainda assim, para Nóvoa (2013, p. 16), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”. Ela se define como um lugar de conflitos, de construção, e seria “[...] como cada um se sente e se diz professor”. Desse modo, por exemplo, na trajetória da professora Conceição Ouro, a forma de dizer e de estabelecer uma identidade na profissão docente está relacionada ao ensino, à literatura e também à escrita.

No eixo temático deste estudo, a literatura assume o destaque, a construção literária a partir de atitudes da professora Conceição Ouro toma vulto. A literatura pode ser aqui entendida como um laço de interligação entre estrutura e significado, forma de expressão e de conhecimento, incorporando dados difusos e do inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 176), e ainda como entende Eaglton (2006), a literatura atua na linguagem para distanciá-la da fala do cotidiano. Ou, em outras palavras, a literatura é um código de comunicação particular que não despreza as subjetividades. Nesta pesquisa, em primeiro lugar serão enunciados breves comentários sobre a obra da professora *A lagoa do Fauno* e a seguir sobre o seu projeto, cuja temática transferia a literatura ao primeiro plano, o *Projeto laboratório de criação literária,* uma experiência com os alunos na sala de aula do Colégio de Aplicação. Parte-se do pressuposto também que o livro, objeto material, em si mesmo não se encerra em sua materialidade, pois a sua significação completa-se na ordem cultural, que está representada e comprometida com a sua natureza linguística.

A LAGOA DO FAUNO E O *PROJETO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO LITERÁRIA*

A lagoa do fauno representa caracterizações do mundo da ficção pela poesia, na escrita da professora Conceição Ouro. É um dos pontos altos da poética da professora Conceição Ouro, em dois aspectos: é uma obra de sua maturidade, representando apuração de técnicas e saberes outrora movimentados; é uma obra inovadora, embora não abra mão

de uma visão com traços clássicos, pela organização espacial e o trato com a linguagem. A foto ilustrativa da obra é vista na figura1.

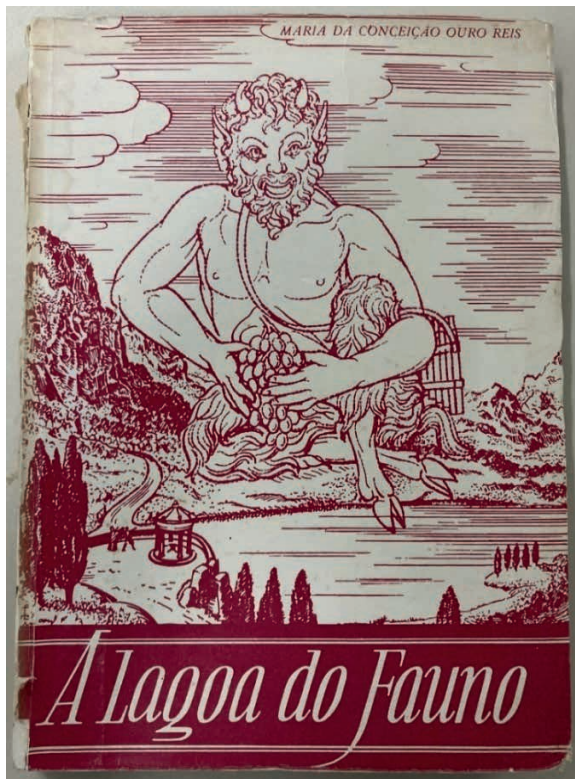



Figura 1 – Imagem da capa do livro *A lagoa do fauno*

Fonte: REIS, 1975. Acervo do autor.

Este é um livro de poesias, constituído com 109 poemas, escrito em 234 páginas. Ele teve lançamento em outros espaços e no Colégio de Aplicação também. O livro, observado do índice, reflete uma divisão em três partes: a primeira na qual os poemas aparecem intitulados rotineiramente, composta por 68 poemas; a segunda, na qual os poemas deixam de ser intitulados tradicionalmente, pois em lugar do título[1] habitual surgem expedientes que o substituem, dando-se destaque a elemento numérico, como exemplificado na seguinte exposição: " POEMA ZERO", "POEMA I", "POEMA II", e assim por diante até se chegar ao "POEMA XXXIX"; e a terceira parte, com apenas dois poemas, que mais lembram uma conclusão pela mensagem já enfatizada na temática, cujos títulos assim se definem: "A Morte do fauno" e "O último canto".

Neste estudo não ficarão em destaque as diversas composições da obra. Como critério haverá referência apenas a algumas poesias, àquelas cujos títulos foram planejados

1 Todos os títulos da obra *A lagoa do fauno* no texto de sua publicação são grafados inteiramente com letras maiúsculas.

e escritos assumindo significações ou valores numéricos, ao que se chamará aqui de *poemas numerados*. Assim, ao se mencionar tais poemas pelos títulos, para um texto nomeado como POEMA IV, por exemplo, pode-se retomá-lo empregando-se o termo *poema numerado* para se fazer alusão a ele. Para exemplificar tais composições, o POEMA V ilustra a realidade das composições da obra. Esta composição foi escolhida por representar a lírica assumida pela autora nos *poemas numerados* e também por exemplificar a natureza de seu canto poético entre seus livros de poesia.

> POEMA V
> Serás para mim eternamente o sonho
> Que jamais se apaga da memória
> E que não se transforma em realidade.
> Serás sempre p'ra mim o inatingido,
> A imagem do pobre viajor
> Serás p'ra mim a encarnação do amor.
>
> Foste amor, a luz que se acende,
> Mas que o vendaval extingue logo.
> Trouxeste a esperança, a ventura,
> Trouxeste cabedais de ilusões.
> Foste, amor, a concretização
> Do ímpar almejar de corações.
>
> És hoje a sombra do meu sofrimento.
> És hoje o sofrimento do meu ser.
> Reis (1975, p. 159)

Em breves notas, acrescente-se que o número como preocupação para os títulos na obra abre diversas possiblidades, podendo representar um tipo de exatidão que nem sempre é previsível, podendo assumir amplos significados. Na primeira estrofe, o canto do eu lírico com a pessoa amada é ponto revelador, visto que a experiência passada não se "apaga da memória", embora marcada por ilusões, e ainda que tal amor seja inatingível resta uma lembrança, a imagem da "encarnação do amor". Não parece tratar-se de amor platônico, como pode reforçar ideias a começar pela estrofe seguinte, apesar do mergulho no estado psicológico.

Na segunda estrofe, a dicotomia que envolve amor e ilusão se acentua. O louvor que envolve o eu lírico e a pessoa amada permanece, todavia a transferência de estado amoroso, ou esperanças, ao estado de ilusão fica pronunciado. O eu lírico está convicto, acha-se iludido, para ele a luz, a esperança, a ventura no amor foram "cabedais de ilusões", apesar da concretização pretendida pelo coração dos pares envolvidos.

Por fim, para o eu lírico, esta é uma experiência, amorosa, ainda por superar. O fato é que se convive com o sofrimento induzio pelo amor de outrora, é o que se pode perceber no último verso.

A menção a poemas da autora, referenciados e listados no quadro a seguir, terá como fim relacionar breves aspectos da obra de Conceição Ouro e apresentar como

conhecimento introdutório notas a partir de ideias instaladas no documento escrito, conforme se pode relatar tendo o quadro I como intermediário.

Título do poema	**Foco temático ou semântico**	**No. da página de *A lagoa do fauno* (REIS, 1975)**
Poema Zero	Éolo foge da terra, a natureza sofre e com isso o homem também passa maus momentos e questiona a Deus.	p. 149
Poema I	O eu lírico faz um louvor à dor, a qual no texto surge personificada. A dor é desejada pelo eu lírico, é considerada amiga, mas a dor não se avizinha como era desejada.	p. 151
Poema II	Trata-se de um canto à natureza, destacam-se sol, campos floridos, dia, noite, homem, etc. A piedade é o centro do canto.	p. 153
Poema III	O eu lírico canta a sua dor, exibe a chaga de seu peito, seu estado é de solidão. A natureza é louvada.	p. 155, 156
Poema IV	No poema, o eu lírico dá-se conta da ausência de algumas certezas, que vai da ausência de sentimento à de sofrimento, e questiona a realidade da vida, daí sentindo desânimo; a ele falta melodia e o universo será desfeito em cinzas, e apesar de sua fragilidade e medo, resta-lhe uma luz, que, em sua impressão, será seu segredo.	p. 157
Poema V	O poema dispõe-se em três estrofes, duas sextilhas e um dístico. Nele, o eu lírico sente-se encantado com a ventura que a parceria amorosa outrora rendeu, ao contrário do momento atualmente atingido, que infunde sofrimentos.	p. 159
Poema VI	O eu lírico parece desiludido com determinadas experiências, e talvez cansado, volta-se contra lembranças desfavoráveis, gravadas em sua mente, reminiscências negativas e rejeitadas, expressas pelo imperativo “cessai”, desejando que tal fase se torne passageira.	p. 161
Poema VII	O eu lírico visita um templo abandonado e recolhe impressões, que se dão a partir da descrição local, (a descrição aqui é fato decisivo do estilo e da forma deste poema), assim observa com qualificativos certos instantes, com sua instigante observação no recinto vazio: vento irresponsável, nave fria, marca egoísta, a poeira dos séculos, colapso final. A descrição é o principal elemento da junção de forma e conteúdo deste poema.	p. 163, 164
Poema VIII	O eu lírico passa a ideia que está em uma fase de descobertas, introduzida pela expressão “Eu não sabia que...”, formando o tecido inicial da composição. É uma fase transitória, pois em outra etapa da vida ele acreditava ingenuamente em diversos preceitos salutares, mas agora até a sua poesia é atingida pela dor.	p. 165
Poema IX	É uma canção de louvor ao amor, onde se coloca este valor acima de qualquer outro ideal. O poema inicialmente faz um levantamento de uma série de dúvidas, porém, define o amor como o ato maior, e parece estabelecer, em algum ponto, intertextualidade com o texto das cartas paulinas de Coríntios 13, onde o apóstolo caracteriza o amor cristão.	p. 167

Poema X	O eu lírico sente-se incapacitado quanto à sua habilidade criadora, diante das questões que o aflige. Ele equipara a falha ou incapacidade de realizar algumas habilidades com a própria morte e refere-se até a morte de ideais.	p. 169

Quadro I – Foco temático ou semântico dos “poemas numerados” em *A lagoa do Fauno*

Fonte: Quadro elaborado a partir de REIS, 1975 (Acervo do autor).

No compasso da produção literária da professora, por exemplo, a poesia é um dos centros, e a temática em literatura, outro de seus enfoque, a sua didática pretendia desenvolver a proximidade entre autores e leitores, estes, os estudantes. A professora estabeleceu desde projetos que orientaram a escrita - escrita como prática escolar, entretanto, incentivando a análise e a crítica textuais - até projetos que discutia, especificamente, a criatividade como um fato importante na construção textual. Um de seus dos projetos de ensino é o *Projeto laboratório de criação literária*, cuja figura ilustrativa é a de nº 2. Ele não contém páginas numeradas, possui 46 laudas, e em sua capa se destacam as tonalidades preta, branca e cinza.

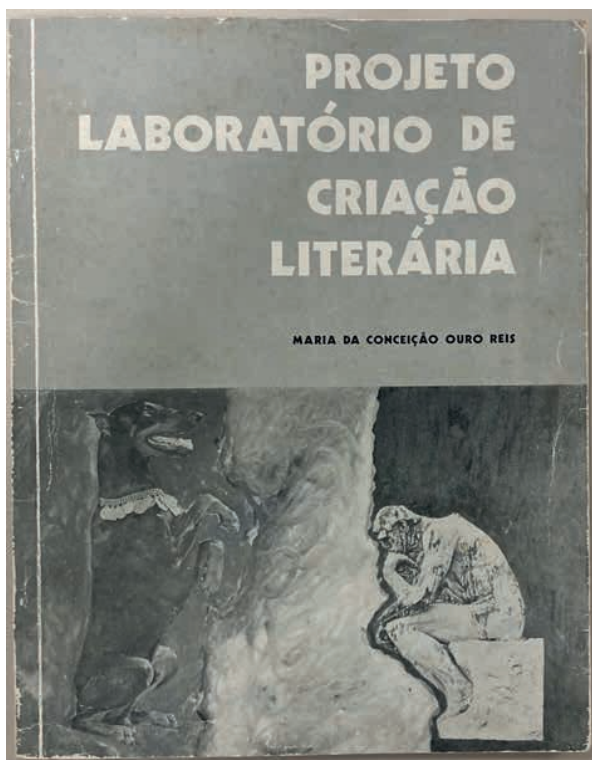



Figura 2 – Imagem da capa do *Projeto laboratório de criação literária* (1980)

Fonte: REIS, 1980. Acervo do Cemdap.

O projeto apresenta oito tópicos em que se dividem suas partes constitutivas, conforme demonstra o quadro 2. Nele, a partir da noção de criatividade, a autora Conceição Ouro considera a literatura como um processo da criação de seus aficionados praticantes. Uma visão de conjunto do próprio projeto pode ser esboçada, grosso modo, no quadro da figura 2, onde se destacam suas partes constitutivas.

PROJETO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO LITERÁRIA	
	Partes constitutivas do corpo do projeto
1	Identificação
2	Apresentação
3	Justificativa
4	Objetivos: gerais/específicos
5	Definição do problema
6	Metas
7	Desenvolvimento
8	Conclusão

Quadro 2 - Relação de tópicos que integram o *Projeto laboratório de criação literária*

Fonte: REIS, 1980. Acervo do Cemdap

Partindo-se do quadro, observa-se o aspecto constitutivos de partes que compõem o projeto. Na identificação, surgem o título do projeto, a autora dele, a própria professora Conceição Ouro, a área e o setor responsáveis pela execução do plano de estudos e a fase de implantação.

Na apresentação, a professora elenca razões sobre o processo de surgimento deste projeto que, segundo revela, foi resultado de indagações sobre determinadas colocações, expressas em questionamentos como "o que é ensino? ", "o que faz o professor eficaz e habilidoso?", "quais as satisfações e os desapontamentos do ensino", entre outros.

Na apresentação, a professora aborda os motivos que a levaram ao planejamento do projeto, preocupações como o conceito de ensino, as tarefas relativas à habilidade do professor em envolver a classe de ensino, a satisfação pelas metas atingidas e as frustações do trabalho do professor estão embasando a questão da origem do projeto. Na justificativa, a criatividade ganha dimensão, ela é posta como um dado à parte, fora da alçada da inteligência, mas que pode ser provocada, pois "aprende-se a criar, criando".

Os objetivos do projeto aparecem delineados entre gerais e específicos, ao todo subdivididos em dois grupos, um que elege uma orientação teórica e outro que insere uma preocupação prática. No primeiro caso, determina-se como diretriz leituras e discussões abordando diferentes concepções literárias, incluindo autores os mais diversos da literatura universal, assim há obras a conhecer de diferentes culturas: oriental, francesa, inglesa e sul-americana. No segundo caso, a parte prática envolveu atividades que o aluno precisaria executar, nesse caso seria necessário desenvolver a continuidade de textos como os de

poesia, trabalhar com diálogos na redação, modificar tipos em personagem, ler e analisar obras, entre outras tarefas.

As metas previstas no projeto desenvolviam-se em quatro direcionamentos: um que ia além dos limites da literatura; mais um que procurava centrar o aluno na criação literária; outro que punha o funcionamento da língua portuguesa em foco; e, por último, outra meta, que procurava promover a inovação em detrimento da reprodução.

Na definição do problema, a professora Conceição Ouro equipara o ato redigir com qualidade ao de comunicar-se e lembra o trabalho artístico em que se deve estimular a criatividade. No desenvolvimento, a professora sugere critério para a correção da linguagem, lembra a importância de o aluno enfrentar um tema, propõe a análise psicológica dos tipos, passando-se da psicologia à literatura, aprofundando tal questão, procurando-se a conversão de tipos em personagens, por exemplo, entre outras medidas.

Na conclusão, entende-se a dimensão que a criatividade alcança neste trabalho da professora de tal modo que até a expressão *Laboratório de criatividade* é colocada como sinônimo do termo *Projeto laboratório de criação literária*. Enfim, o projeto, que envolvia leitura e escrita, foi um ensaio preparatório a práticas de escrita que surgiram logo mais, com novos projetos na sequência de apontamentos escolares nos planos da professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita foi uma prática essencial, um dos fundamentos valorizados na história de vida da professora Conceição Ouro. Em torno dessa prática ela se constituiu e orientou seu ensino, motivando alunos, permitindo experiências com sua didática em meio a leituras e escritas.

A obra *A Lagoa do Fauno* é resultado das operações intelectuais da professora Conceição Ouro, lançada por ela na própria escola, estabelecendo laços entre a escritora e o ambiente de ensino. O *Projeto laboratório de criação literária* orientou as atividades dos estudantes, abrindo horizontes à leitura, organizando conhecimento literário e escrita. Formaram instantes imprescindíveis no importante legado desta docente à língua portuguesa, ao ensino e ao Colégio de Aplicação.

A experiência de escrita nas práticas sociais da professora Conceição Ouro foi fundamental na sua história, em torno da dimensão literária ela construiu o seu ensino e incentivou a desenvolvimento do aluno por meio de práticas leitora e escritora. A atitude de aprender, então, rendeira tributos, criando expectativas, ao legado das letras, campo no qual ela formou sua história.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 169-191.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; MONTEIRO, Rísia Rodrigues; MELO, Rafaela Cravo de. Produção de documentação oral e preservação da memória do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Rev. Iberoam. Patrim. Histórico Educativo, Campinas (SP), v. 4, n. 2, p. 379-395, jul./dez. 2018

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação. REIS, Maria da Conceição Ouro. **Projeto laboratório de criação literária**. Aracaju: Segrase, 1980.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: Uma introdução. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica.** 5. ed. São Paulo: Alínea, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

MARTIRES, José Genivaldo; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. “A Escrita Feminina no Jornal Letras Sergipanas da Academia Sergipana de Letras (1984-1989)”. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** v. 13, n. 32, p. 1-17, 2020. DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.12935. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/12935 Acesso em: 13 jul. 2022.

NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. 2 ed., Porto: Porto Editora, 2013.

PAULILO, A. L. (2019). A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. Revista Brasileira de História da Educação, 19. DOI: http: // dx.doi.org/ 10.4025/rbhe.v19.2019.e065

VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. Arquivos e Educação: Práticas de arquivamento e memória. Revista de Educação Pública, (2020)

REIS, Maria da Conceição Ouro. **A lagoa do fauno**: poemas. Salvador, BA: Beneditina, 1975.

REIS, Maria da Conceição Ouro. **Projeto laboratório de criação literária**. Acervo do Cemdap, 1980.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODAS E TODOS: UM OBJECTIVO E MIL OBSTÁCULOS EM PAÍSES DA ÁFRICA SUB-SAARIANA

Data de aceite: 26/01/2024

José Tomiasse Sádia Caliche
Licenciado em Ensino Básico pela Universidade Pedagógica – Delegação da Beira e Mestre em Ciências Políticas, Governação e Relações Internacionais pela Universidade Católica Portuguesa (UCP). Foi Secretário do NUAPES (Núcleo Associativo de Pesquisas Sociais), Beira – Moçambique
iD https://orcid.org/0000-0003-1572-3714

RESUMO: O presente ensaio analisa os inúmeros obstáculos que a educação na África Subsaariana enfrenta, na corrida ao alcance da prestigiada qualidade de educação para todos. Tendo em conta os compromissos de todos estados em assegurar as metas de educação de qualidade, num contexto da crescente demanda pelo acesso a educação num continente carente de recursos financeiros e com acrescidos desafios de crises climáticas, pobreza e guerras, onde a infraestrutura está fortemente afectada ou degradada, questiona-se como será possível alcançar a educação de qualidade até 2030? Portanto, recorreu-se a pesquisa bibliográfica e um mini inquérito a profissionais de educação para identificar os obstáculos que constituem desafios dos sistemas de educação em países da África Subsaariana. Dados apresentados mostram que prevalecem grandes desafios de natureza social, cultural e económicos que podem constituir obstáculos para avanços significativos para o alcance da educação de qualidade, e sua superação não depende somente da vontade dos Governos locais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Qualidade. Obstáclos. África Subsaariana. Meta.

QUALITY EDUCATION FOR ALL: ONE GOAL AND THOUSAND OBSTACLES IN SUB-SAHARANS COUNTRIES

ABSTRACT: This essay analyzes the numerous obstacles that education in sub-Saharan Africa faces, in the race to achieve the prestigious quality of education for all. Considering the commitments of all states to ensure quality education targets, in a context of growing demand for education access in a continent with financial resources lacking, increased challenges of climate crises, poverty and wars, where infrastructure is strongly affected or degraded, it is questioned how will it be possible to achieve quality education by 2030? Therefore,

bibliographical research and mini survey was used to identify obstacles that are challenges of education systems in sub-Saharan African countries. Data presented show that major social, cultural and economic challenges prevail obstacles to significant advances for the scope of quality education, and its overcoming does not only depend on the desire of local governments.
KEYWORDS: Quality Education. Obstacles. Sub-Saharan Africa. Goal.

INTRODUÇÃO

O objectivo "Educação de qualidade" é um dos mais transformadores dentre todos objectivos de desenvolvimento sustentável. A educação tem sido referenciada como base para a construção do saber. Este saber quando aplicável na vida social e na comunidade podem impulsionar ambientes saudáveis pela observância das normas básicas de saneamento do meio, prevenção de doenças e outras maneiras de saber ser, estar, fazer e aprender a aprender ensinadas pelos currículos escolares.

No Fórum Mundial de Educação de Dakar em 2000 foram constatados avanços em relação aos compromissos adoptados em Jomtien em 1990. Os países adoptaram estratégias comum de não deixar para trás os países com poucos recursos financeiros, reafirmando que "os órgãos de financiamento estão dispostos a alocar recursos em volume significativo para a Educação para Todos, (Ação Educativa, 2001, p. 21). Contudo, a África Subsaariana foi onde o progresso foi mais difícil de alcançar, apresentando claramente desafios muito mais profundos do que os implicados nas médias mundiais, e exigiriam atenção especial para que as metas da EPT fossem atingidas em cada um e em todos países. (Idem, p. 13).

O objectivo da qualidade de educação estava patente nos compromissos do fórum de Dakar, e sistematizado nos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável adoptada em 2015. Portanto, passaram oito anos desde a adopção dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mas os países da África Subsaariana continuam mergulhados em crises sucessivas como o assolamento pelas calamidades naturais e eventos extremos, conflitos armados e terrorismo (exemplo; Congo, Somália, Burquina Faso, Moçambique, Mali e Nigéria). Estas crises afectam bastantemente a infraestrutura escolar e as condições sociais das populações nas zonas afectadas, piorando a qualidade da educação já degradada pela situação de pobreza nesses países e é notável a dificuldade de reconstrução e alocação de recursos essenciais para garantir os desígnios da educação de qualidade.

Pelos inúmeros obstáculos que os países da África subsariana enfrentam para alcançarem a qualidade de educação, este ensaio pretende analisar como minimizar os impactos dos obstáculos que os sectores de educação enfrentam para garantirem uma educação mais abrangente, inclusiva e de qualidade para todos. Assim, na primeira parte foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental com enfoque nas políticas educacionais dos países africanos para atender as metas dos ODS. Na segunda parte faz-

se uma discussão de dados de um mini inquérito aos profissionais de educação de certos países da África Subsaariana que explorou apenas quatro "níveis" dos seis classificados por Dourado[1], sendo eles: do direito, obrigações e das garantias dos Estados à educação; condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar, e; permanência e desempenho escolar. A escolha desses níveis não discrimina a importância dos outros dois.

A questão de qualidade de educação não é nova quanto as agendas do século XXI, no entanto as abordagens teóricas tem mudado de tempo em tempo. Seria importante que o foco fosse inteiramente nos procedimentos administrativos e burocráticos das nações em desenvolvimento direcionados a atingir esse grande objectivo secular. Para perceber a complexidade no alcance deste objectivo, iniciemos com os conceitos.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, O QUE É?

Segundo Gadotti (2013, p. 2), na Educação a qualidade está ligada directamente ao bem de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim.

A interligação de aspectos que conduzem a qualidade como um todo levam a tornar complexo o desafio de educação. Há muitas situações que precisam melhorar na nossa educação para torná-la de qualidade. Para a Unesco,

> "a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo" (Unesco, 2001, p. 1).

Para MEC (2009), um "conjunto de variáveis" podem interferir na qualidade e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, bem como a "organização e a gestão do trabalho educativo, formação e profissionalização.

Segundo Dourado, et al. (2007) na definição da qualidade de educação tem de ter em conta as duas dimensões extrínsecas (extraescolares) e intrínsecas (intraescolares). Nas dimensões extraescolares destacam-se dois níveis: o do espaço social e dos direitos, das obrigações e das garantias. Nas dimensões intraescolares destacam-se quatro níveis, condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, acesso, permanência e desempenho escolar, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da qualidade de

1 Dourado e outros na definição da qualidade de educação dividiu as dimensões extraescolares e intraescolares em seis níveis. Vide na página seguinte.

educação. São aspectos relevantes de cada nível, os seguintes[2]:

Dentro dessa nova abordagem a democracia é um componente essencial da qualidade na educação: “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (Gentili, 1995, p. 177).

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições

---

2 1. Nível do espaço social: a dimensão socioeconómica e cultural dos entes envolvidos, (a influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo ensino-aprendizagem; a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como: fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc; a gestão e organização adequada visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos sujeitos-estudantes das escolas; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa; o estabelecimento de ações e programas voltados à dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento num processo ensino-aprendizagem exitoso); 2. Nível do Estado: a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias, (a necessária ampliação da educação obrigatória como um direito do indivíduo e dever do Estado; a definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a definição e efetivação de diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; a implementação de sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; a existência efetiva de programas suplementares e de apoio pedagógico, de acordo com as especificidades de cada país, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, etc); 3. Nível de sistema: condições de oferta do ensino, (ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online, dentre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para o aluno, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola); 4. Nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar, (estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planeamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; mecanismos adequados de informação e de comunicação entre todos os segmentos da escola; gestão democrática e participativa incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; perfil adequado do gestor da escola incluindo formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência; projeto Político Pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, bem como os tempos e espaços de formação; disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares; definição de programas curriculares relevantes à diferentes modalidades do processo de aprendizagem; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem; tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem; planeamento e gestão coletiva do Trabalho Pedagógico; jornada escolar ampliada ou integrada visando a garantia de espaços e tempos apropriados as atividades educativas; mecanismos de participação do aluno na escola); 5. Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica (perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios; definição da relação alunos/docente adequada a modalidade; garantia de carga horária para a realização de atividades de planeamento, estudo, reuniões pedagógicas; atendimento a pais; ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais, que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar); 6. Nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar (acesso e condições de permanência adequadas à diversidade sócio-econômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a ter uma visão positiva da escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes; percepção positiva dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem, as condições educativas e a projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional).

que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, desporto e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de "ser mais" (Freire, 1997).

Diante da complexidade do conceito qualidade na educação, pode-se entender que a qualidade de educação não pode ser alcançado sem ter em conta os aspectos socioculturais dos educandos e seus profissionais (Freire, 1997; Dourado, 2007; Gadotti, 2013). A educação hoje tornou-se muito exigente nos seus meios didácticos, nas metodologias, técnicas e tecnologias de ensino para alcançar um público cada vez mais diversificado, suas condições sociais contam para o desempenho escolar e, ainda as condições da escola também contam para que seja mais inclusiva, democrática e transformadora, além do estado emocional e ético dos seus profissionais para o desempenho da actividade educativa.

Segundo Gadotti (2013, p. 4), "o crescimento económico de um país pode estancar sem melhorias na educação. A qualidade da educação é condição da eficácia económica. Pois, uma empresa de qualidade hoje exige de seus funcionários autonomia intelectual, capacidade de pensar, de ser cidadão".

Por conseguinte, pode-se dizer que a ausência de uma relação directa entre a qualidade de educação e um crescimento económico robusto não ofusca a evidente necessidade de uma educação que transforma, e forma capital humano útil para capitalizar o crescimento económico. A participação e prestação de serviços de qualidades que demandam as comunidades e países da África Subsaariana dependem em certa medida do saber ser, estar e fazer úteis para o dia-a-dia do cidadão e maioritariamente adquirido nos sistemas educativos formais que oferecem a educação de qualidade. Portanto, essa qualidade é requerida por todas e todos que a frequentam não apenas para alguns.

OS OBSTÁCULOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM ÁFRICA SUBSAARIANA

As abordagens técnicas e políticas de uma educação de qualidade, tem sido debatidas em diversos cantos do mundo para avaliar a situação real das condições de recursos disponíveis para um investimento a curto e longo prazo no sector de educação. Segundo a Reunião da Sociedade Civil (2004, p. 1) entendeu a qualidade em educação como um "conceito político" afirmando que,

> "é um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades. Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito

em todo o planeta".

Segundo Gadotti (2013, p. 5), a qualidade na educação é o resultado das condições que oferecemos à ela. Para obtermos outra qualidade precisamos mexer primeiramente nessas condições. Portanto, o autor diz ainda que, não basta mexer nos condicionantes, com melhores salários para os docentes e melhores condições de ensino. Dados comprovam que nem sempre o aspecto económico, embora essencial, é determinante da qualidade na educação. Por conseguinte, Morosini (20009, p. 172) diz que, "A educação é um direito humano; consequentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos".

Segundo Diamond (2022, p. 6), algumas normas sociais servem como obstáculos à educação das raparigas em África Subsaariana, como; gravidez precoce, casamento infantil, ritos de iniciação, violência baseada no género na escola, deficiência, fragilidade, conflito e emergências climáticas, pobreza e trabalho infantil, falta de professoras e directoras de escolas. Para Diamond, pesquisas em países da África Subsaariana apontam a falta de conhecimento e acesso a cuidados de saúde sexual em raparigas, a coerção e práticas culturais e religiosas influenciam grandemente em gravidez precoce, casamentos infantis e ritos de iniciação feminina e como consequência da discriminação ou estigma, as alunas abandonam a escola.

Estudo feito em países africanos sobre a visão global do género e da educação, encontrou dados do gráfico que segue:

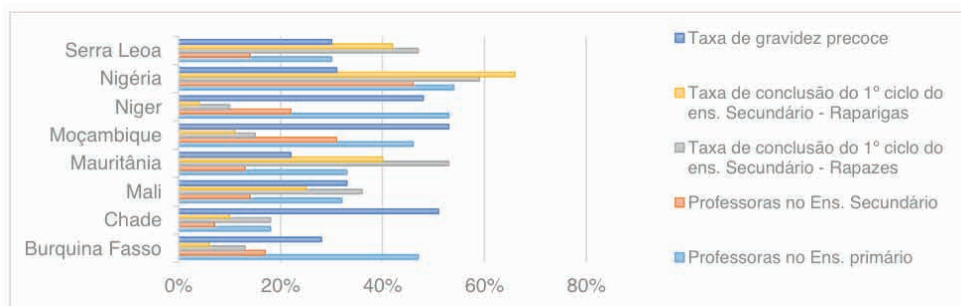



Gráfico 1. Taxa de gravidez precoce e de conclusão de ensino

Fonte: Adaptação própria tendo como referência UNESCO (2000), UNICEF (2001) e UNESCO (2020).

Com base nos dados do gráfico, a Nigéria se destaca com a maior taxa de raparigas e rapazes que concluem o 1º ciclo do ensino secundário, 66% e 59% respectivamente. Também, tem o maior número de professoras no ensino primário e secundário, 54% e 46% respectivamente. Quanto a gravidez precoce, Moçambique tem a taxa mais alta, 53% seguido de Chade com 51%. A taxa mais baixa de professoras no ensino primário e secundário pertence ao Chade, com 18% e 7% respectivamente. As taxas mais baixas de conclusão do 1º ciclo do ensino secundário para raparigas e rapazes, pertence a Niger com 4% e 10% respectivamente.

As baixas taxas de conclusão do 1º ciclo de ensino primário, a existência de gravidezes precoces constituem grandes obstáculos para o alcance da educação para todos e com a possibilidade de concluírem o ensino básico obrigatório que se estende até o 1º ciclo de ensino secundário no currículo escolar de muitos países. A educação às raparigas para além de alinhar-se aos ODS, pode constituir uma boa aposta para diminuir assimetrias da participação na vida e decisões das comunidades. Segundo Sen (2009, p. 105), "o papel das vozes das mulheres pode, por sua vez, levar-nos a dar prioridade, nas políticas públicas, à educação das mulheres como parte da promoção da justiça na sociedade, tanto por seus benefícios directos como por suas consequências indirectas".

Portanto, enquanto os obstáculos sociais, culturais e políticos perdurarem na educação em África Subsaariana muitas raparigas estarão impedidas de concluir o ensino secundário, multiplicar-se-ão as injustiças sociais, fraca participação das mulheres na vida pública e, provavelmente as consequências por falta de uma educação de qualidade afectará comunidades inteiras nas suas sucessivas gerações. Acredita-se que o pensamento crítico nasce de um bom conhecimento das circunstâncias ou seja, de uma boa educação.

Assim, os obstáculos para uma educação de qualidade em países de África Subsaariana podem ser divididos em duas abordagens distintas, a técnica e a política. Entendendo deste modo, abordagens técnicas aquelas que interferem na actuação dos profissionais de educação a partir da adequação de melhores estratégias para alcançar a todas e todos. A abordagem política determina aspectos curriculares que definem o conceito qualidade sob realidades culturais, sociais e económicos de cada país.

Uma escola, uma universidade, precisa pouco para ser de qualidade, mas nelas não podem faltar ideias. Precisa basicamente de três condições: professores bem formados, condições de trabalho e um projeto. Para se formar bem, o professor precisa ter paixão de ensinar, ter compromisso, sentir-se feliz aprendendo sempre; precisa ter domínio técnico-pedagógico, isto é, saber contar histórias, isto é, construir narrativas sedutoras, gerenciar a sala de aula, significar a aprendizagem, mediar conflitos, saber pesquisar. Precisa ainda ser ético, dar exemplo. A ética faz parte da natureza mesma do agir pedagógico. Não é competente o professor que não é ético. Ser humilde, ouvir os alunos, trabalhar em equipa, ser solidário. A qualidade do ensino depende muito da qualidade do professor. Quanto à escola: ela deve oferecer as condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas para criar um ambiente propício à aprendizagem. No ambiente oferecido a alunos e professores de hoje, em muitas escolas, eu me pergunto como eles podem aprender alguma coisa. Os professores são competentes; faltam-lhes as condições de ensinar. A escola deve oferecer ao professor formação continuada da sua equipa, principalmente para refletir sobre a sua prática. E precisa ter um projeto eco-político pedagógico. (Gadotti 2013, p. 11).

Segundo Demo (1990, p. 12-13), no horizonte da qualidade, duas dimensões básicas: qualidade formal e qualidade política. A qualidade formal refere-se a competência de produzir e aplicar instrumentos, tecnológicos, métodos, ciência e qualidade política

refere-se à competência de projectar e realizar conteúdos históricos (sociedades) pelo menos mais toleráveis (desejáveis). Para Demo, a educação tem a ver com quantidade, à medida que a sociedade tem a ver com a base material. Este horizonte aparece, por exemplo, na questão da pobreza material dos alunos, das regiões, dos equipamentos etc., ou nas características físicas da rede de ensino, ou nas relações professor/aluno, aluno/sala de aula, horas médias diárias de permanência na escola e assim por diante. Porém, educação tem a ver com qualidade formal, à medida que se liga ao desempenho nas disciplinas de: matemática, ciências naturais, língua, informática etc. Esta é a questão sobre "competência técnica profissional dos egressos", sobre "produção de novas tecnologias", sobre "capacidade de actualização constante dos recursos humanos" e assim por diante. A educação tem a ver ainda com a qualidade política, à medida que significa estratégia essencial de formação e emancipação das novas gerações. Quando não é tão efectiva frente a problemas materiais, quanto frente a problemas da cidadania. Por exemplo, no espaço escolar pouco se pode fazer contra a pobreza material do aluno, nem se espera tal solução aí. Função básica é tratar da formação do cidadão, confrontando-se com a pobreza política.

Para satisfazer o objectivo 4 dos ODS, foram estabelecidas as seguintes metas de resultados e de processo[3]:

Segundo Delors (1998) que apontou a "aprendizagem ao longo da vida" *(lifelong learning)* como novo paradigma da educação do futuro, fundado em quatro pilares: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.

O DIREITO, OBRIGAÇÕES E GARANTIA DOS ESTADOS PARA A EDUCAÇÃO EM ÁFRICA SUBSAARIANA

II. a) Todas crianças em idade escolar estão matriculadas?

O direito a educação como um direito instituído na Declaração Universal dos Direitos

3 Garantir que todas as meninas e meninos completem, de forma equitativa e de qualidade, o ensino primário e secundário com resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso à qualidade educacional na primeira infância dentro do período pré-escolar; garantir a igualdade de acesso de todas as mulheres e os homens a preços acessíveis e qualidade no ensino técnico, profissional e ensino superior, incluindo o ensino universitário; aumentar substancialmente o número de jovens e adultos na escola e que o seu processo de aprendizagem inclua competências técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo; eliminar disparidades de gênero na educação e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis; garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização do diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável; construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e à igualdade de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos; ampliar substancialmente, a nível global, o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento e; aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNESCO, 2015).

do Homem, de 1948, constitui até aos dias de hoje um grande desafio para os países da África Subsaariana, essencialmente na perspectiva que essa seja abrangente para todas e todos. Aliados a direitos, os Governos de todas nações têm obrigações de prover espaços educacionais adequados e garantir que todos tenham acesso aos mesmos. Akkari (2017) salienta que com o advento da globalização, as políticas públicas não são mais de responsabilidade exclusiva dos Estados Nações. A educação, nesse contexto, passa a ser cada vez mais objeto de crescentes influências internacionais que podem mobilizar recursos em solidariedades das Nações mais desfavorecidas.

No gráfico que segue estão espelhada a situação do acesso a educação nos países da África Subsaariana.

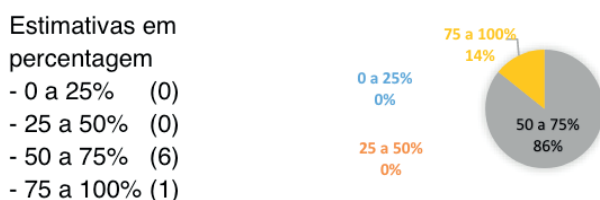



Gráfico 2. Taxa de acesso a escola de alunos em idade escolar

Fonte: Dados do mini inquérito

O acesso pela primeira vez a uma escola tem sido difícil para algumas crianças, estando o marco de 100% estar longe para o alcance de muitos países da África Subsaariana. Maior número de profissionais em sete países confirmaram que o acesso a matrícula de crianças em idade escolar está entre 50 a 75%.

IV. e) Existe programa de lanche escolar em todas escolas das zonas rurais ou para alunos que moram longe das escolas?

O lanche escolar é um dos programas que tem ajudado a reter os alunos nas escolas, principalmente os das zonas rurais que percorrem distâncias longas para encontrar uma escola mais próxima. Por vezes essas crianças partem de cas mais cedo, sem nenhuma merenda para consumir na hora de recreio, obrigando-os a passarem longas horas a fome. Essa situação favorece o abandono escolar quando a situação se torna insuportável para a crianças ou quando os pais se sensibilizam com o sofrimento que os filhos passam, ao caminhar para escolas que ficam distantes das suas comunidades ou residências. Daí, a obrigação dos Governos em criar condições para que as crianças tenham uma escola próxima da sua comunidade ou haja no mínimo um lanche para garantir que estejam atentas às aulas.

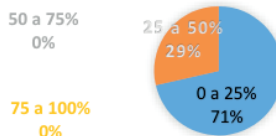



Gráfico 3. Escolas com programa de lanche escolar

Fonte: Dados do mini inquérito

Os dados do gráfico 3, monstra que muitas escolas não possuem o programa de lanche escolar, situando-se no intervalo de 0 a 25% conforme as respostas dadas ao mini inquérito.

AS CONDIÇÕES DE OFERTA DO ENSINO EM PAÍSES DA ÁFRICA SUBSAARIANA

As condições criadas para um ambiente escolar seguro, acolhedor e confortável nas escolas, ainda constitui desafios para os países da África subsaariana. Há confirmações de existência de turmas que estudam ao ar livre, sentados em bancos improvisados com material local ou ao chão. Essas condições para além de serem degradantes a condição física dos alunos, pode em alguns casos serem inseguros para os professores.

País	Há turmas com aulas ao ar livre		Existem Salas sem carteiras suficientes		Todas escolas secundárias tem laboratório		As salas de aulas estão adaptadas para o acesso de alunos com deficiencia	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Burkina Faso	X		X			X	X	
Camarões	X		X			X	X	
Moçambique	X		X			X	X	
Namíbia	X		X			X	X	
Níger	X		X			X	X	
Togo	X		X			X	X	
Zimbabwe	X		X			X	X	

Tabela 1. Existência de escolas ou salas em condições de precariedade

Fonte: Dados do mini inquérito

A GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

IV. a) Há professores qualificados para todas disciplinas e classes nas escolas primárias e secundárias?

Apesar de existir um esforço dos Governos africanos juntamente com seus parceiros na componente de formação de professores e adestramento de cursos de curta duração

para a capacitação dos mesmos, existem escolas com profissionais pouco qualificados para a actividade de lecionação ou ainda, leccionam sem um curso específico. Existem ainda casos de profissionais com formação de curta duração que passam longos anos sem reciclagem ou cursos de aperfeiçoamento profissional.

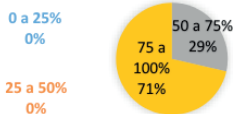



Gráfico 4. Taxas de professores qualificados

Fonte: Dados do mini inquérito

Em países onde a taxa de professores qualificados é baixa, as zonas mais afectadas são as rurais, onde os profissionais tem pouca preferência por falta de incentivos salariais ou de progressão na carreira.

A PERMANÊNCIA E DESEMPENHO ESCOLAR EM PAÍSES DA ÁFRICA SUBSAARIANA

II. e) A comunidade está envolvida no encorajamento de raparigas e rapazes a completarem o ensino básico?

A questão de permanência e conclusão do ensino básico ainda não atingiu a 100% em muitos países da África Subsaariana. As zonas rurais e as periferias urbanas são as mais afectadas por essa situação.

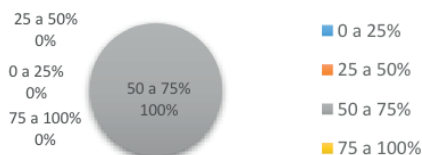



Gráfico 5. A taxa de permanência até a conclusão do ensino básico

Fonte: Dados do mini inquérito

A situação de permanência e conclusão do ensino básico tem números não satisfatórios na corrida por uma educação de qualidade para todas e todos. Esses dados, revelam a necessidade de mais esforços dos Governos para garantir que o ensino seja uma prioridade para todas e todos. Portanto, a participação das comunidades nesse projecto escolar é crucial quer na sensibilização, quer na alocação de meios de funcionamento da

escola e da sua gestão eficaz e eficiente.

III. a) Os graduados do ensino primário são capazes de ler e escrever correctamente?

A questão da qualidade de ensino não pode residir apenas em números que garantam aplausos nas conferências e reuniões do sector de educação. Há que os números reflictam a capacidade dos alunos em diferentes níveis do saber ser, fazer, estar e aprender a aprender. Os alunos precisam aprimorar ferramentas que justificam a conclusão de um certo nível de ensino. Os padrões de qualidade deviam ser de domínio dos alunos, profissionais, pais e encarregados de educação para que todos se envolvam em torno dos padrões aceites pelas partes. A progressão do aluno não devia ser um fim por si, mas alcançável pelo empenho de todos (alunos, professores, pais, encarregados de educação, gestores escolares e Governos).

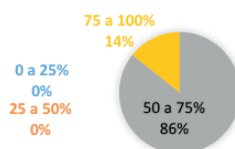



Gráfico 6. Capacidade de ler e escrever dos alunos do ensino primário

Fonte: Dados do mini inquérito

É notável poucos países estão com uma taxa de desempenho escolar igual ou acima dos 75%. Pois, a aprendizagem dos alunos deve ser eficiente para que ocorra mudança comportamental, de habilidades, de atitudes e de comprometimento com a aprendizagem ou seja querer aprender sempre para superar as suas fraquezas.

III. b) Os graduados do ensino secundários tem capacidades para atender o mercado laboral?

O mercado laboral está dependente de recursos humanos multifacetados. Todavia, a preparação de estudantes para atender novos desafios em áreas gerais de conhecimento, ou prontos a serem submetidos a cursos de curta duração pode ajudar as empresas a gastarem pouco tempo em estabelecer as suas firmas em países subdesenvolvidos.

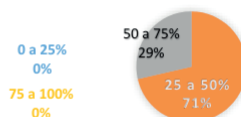



Gráfico 7. Graduados do ensino secundário com capacidade de atender o mercado laboral

Fonte: Dados do mini inquérito

Os dados do gráfico 7 mostram que em muitos países da África Subsaariana podemos encontrar cerca de 50% dos graduados do ensino secundário aptos ao mercado laboral para tarefas que não exijam uma especialização, ou ainda, capazes de serem adaptados a tarefas específicas quando submetidos a capacitações de curta duração. A questão de aprendizagens relevantes que faz parte das garantias de uma educação de qualidade nas metas da ODS dependem de alguma forma, da acessibilidade de recursos materiais na escola, e ainda de profissionais qualificados que valorizam a diversificação cultural, inclusão de classes desfavorecidas estimulando-as a atingir os padrões predefinidos nos curricula escolares, sem no entanto prejudicar as metas governamentais, apesar das metas políticas serem difíceis de alcançar quando o investimento na educação for deficitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das assimetrias políticas incapazes de oferecer o necessário para cada escola funcionar dentro das qualidades formais ou políticas adequadas para a inclusão, vive-se uma inadequada política de educação para todos, sem no entanto, garantir os mínimos necessários para a qualidade de educação para todas e todos. Pois, ignoram-se as quantidades de egressos para a capacidade de cada espaço real, recursos disponíveis (materiais e humanos), inovação tecnológica, modernização, equilíbrio de oportunidades para aprendizagens, assistência psicológica para as minorias estigmatizadas pela sua condição social de carência de meios de acesso a aprendizagens. A questão de qualidade tem de garantir espaços adequados para aprendizagem de conhecimentos teóricos, práticos, experimentos, desporto, lazer e tecnologia.

A ausência de espaços confortáveis na escola pública, como salas de aulas equipadas convenientemente pode estar relacionado com a ausência de políticas públicas a medida das necessidades dos países. A intrínseca ligação com um passado de miséria que alguns países viveram, relega aos decisores a garantirem que a educação pode continuar assim por tempo indeterminado desde que o número de novos egressos cresça a cada ano.

A cooperação internacional para educação devia ser mais solidária com as crises que afectam os países da África Subsaariana, e consequentemente afectam a educação que é carente de infraestrutura resiliente, apetrechamento de salas de aulas, laboratórios, conectividade digital, uso de TICs, promoção de políticas de inclusão, equidade de género e empoderamento do género. Em suma, o investimento para a educação não permite requalificá-lo a padrões de qualidade mundialmente reivindicados tendo em conta a precariedade que esta se encontra(va).

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, UNESCO, CONSED. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar. UNESCO**. Brasília, 2001.

AKKARI, A. **A agenda internacional para a educação 2030: consenso "frágil" ou instrumento de mobilização dos actores da educação no século XXI?** In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 53.

DAKAR, **Declaração. O Marco de Acção de Dakar, Educaçãp Para Todos. Dakar, Senegal.** 2000.

DELORS, **Jacques e outros, 1998.** ***Educação: um tesouro a descobrir*****; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo, Cortez.

DEMO, Pedro, (1990). **Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios da avaliação.** Estudos em Avaliação Educacional. https://doi.org/10.18222/eae002219902389.

DIAMOND, G. **As normas sociais e a educação das raparigas: Um estudo em oito países da** África Subsaariana**.** Documento de Política da GCI. Iniciativa das Nações Unidas para a educação das Raparigas (UNICEF). Nova Iorque. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

FREIRE, Paulo, 1997. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir; **Qualidade na Educação: Uma nova abordagem. Congresso de Eduacação** Básica: Qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013.

GENTIL, Pablo, 1995. **"O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional".** In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs. 1995. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.* Petrópolis: Vozes.

MOROSINI, Marilia Costa, 2009. **"Qualidade na educação superior: tendências do século".** In: Revista Estudos em avaliação educacional. São Paulo: FCC, v. 20, no, 43, maio/agosto de 2009, pp. 165-186.

OBJECTIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. https://sustainabledevelopment.un.org

REUNIÃO da Sociedade Civil, 2004. **A educação pública da América Latina no centro da roda.** Brasília, 8 e 9 de Novembro de 2004, Mimeo.

SEN, A. **A Ideia de Justiça**. SP. 2009. Traduzido por, Denise Bottman e Ricardo D. Mendes.

UNESCO, 2001. **"Los países de América Latina y el Caribe adoptam la declaración de Cochabamba sobre educación**". In: *Anais da Oficina de información Pública para América Latina y Caribe.* Disponível em http:www.iesalc.org.

UNESCO. **Relatório de Monitorização Global da Educação - Relatório de Género: Uma nova geração: 25 anos de esforços para a igualdade de género na educação.** Paris. (2020). https://en.unesco.org/gem-report/2020genderreport

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon.** Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UNICEF. **Reabertura com Resiliência: Lições da aprendizagem à distância durante a Covid-19 na África Ocidental e Central.** Nova Iorque: UNICEF. (2021). www.unicef-irc.org/publications/pdf/Reopening-with-Resilience-WCA.pdf

CAPÍTULO 15

A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ-MS

Data de aceite: 26/01/2024

Sonia Aparecida Bays
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
http://lattes.cnpq.br/1937078798871043
https://orcid.org/0000-0003-4889-0682

Kamille Frias Claros
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
http://lattes.cnpq.br/7466318248542031
https://orcid.org/0000-0003-3270-9922

Marcia Regina do Nascimento Sambugari
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
http://lattes.cnpq.br/5417556351436964.
https://orcid.org/0000-0003-4671-2102

RESUMO: O presente texto tem como objetivo refletir sobre o retorno das aulas presenciais, os desafios que encontramos e a busca para acolher, diagnosticar e traçar estratégias para o avanço da aprendizagem. Sabemos que com o ensino remoto emergencial (ERE) muitos dos estudantes não tiveram acesso de forma integral aos conteúdos trabalhados, por vários fatores, o que interferiu na aprendizagem. O pós-pandemia foi e está sendo um período de constante avaliação para poder diagnosticar o que foi aprendido e traçar novas metas. Neste sentido usamos o termo recomposição, e não recuperação, pois considera-se que esse termo não seria aplicável para nossas ações no retorno ao presencial, sabendo que não foi possivel assegurar e garantir a aprendizagem necessária em um contexto do ERE. Apresentamos, portanto, reflexões acerca da experiência realizada em uma escola municipal de Corumbá, Mato Grosso do Sul, a partir da proposta da Rede Municipal de Ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios; Alfabetização; Pandemia.

ABSTRACT: This text aims to reflect on the return of face-to-face classes, the challenges we encountered and the search to welcome, diagnose and outline strategies to advance learning. We know that with emergency remote teaching (ERE) many students did not have full access to the content covered, due to various factors, which interfered with learning. The post-pandemic period was and is being a period of constant evaluation in order to diagnose what was learned and set new goals. In this sense, we use the term recomposition, not recovery, as it is

considered that this term would not be applicable to our actions when returning to face-to-face activities, knowing that it was not possible to ensure and guarantee the necessary learning in an ERE context. We therefore present reflections on the experience carried out in a municipal school in Corumbá, Mato Grosso do Sul, based on the proposal of the Municipal Education Network.
KEYWORDS: challenges; Literacy; Pandemic.

1 I INTRODUÇÃO

Desde o inicio da pandemia da Covid 19, tivemos que nos submeter ao isolamento social, nos afastando das atividades rotineiras, para evitar a transmissão do virus. Todos os setores do país sentiram as dificuldades da crise social, economica e sanitaria. Os efeitos também foram sentidos no âmbito educacional. Em março de 2020 com a publicação da Portaria do Governo Federal nº 343 (BRASIL, 2020) que autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais pela utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, as escolas foram fechadas, e aos poucos professores e alunos tiveram que se adequar ao novo modelo de ensino. Com isso precisaram se adaptar ao uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

As famílias, em condições desiguais em relação a renda, saúde e alimentação, tiveram que priorizar a sobrevivência e, nesse sentido, muitas crianças e adolescentes ficaram sem acesso adequado às atividades escolares, mesmo sendo disponibilizados materiais impressos. As crianças sentiram muito o isolamento e a falta do contato diário com a escola, os professores e a interação com os colegas. E esse contato é essencial para a aquisição e avanço na aprendizagem dos conteúdos curriculares, estudiosos como Vygotsky (1991), já ressaltavam a importância da interação com outros estudantes, com o meio social para que a aprendizagem tenha um desenvolvimento maior.

Neste texto que foi apresentado no VI Congresso Brasileiro de Alfabetização, relatamos a experiência do retorno às aulas presenciais numa escola pública do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul, situada às margens do Rio Paraguai, na fronteira com a Bolívia, distante 426 quilômetros da capital Campo Grande (Bays, Claros; Sambugari, 2023). Nosso objetivo neste texto é refletir sobre as práticas implementadas por professores, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Ensino (Semed) à rede municipal de ensino (Reme) de Corumbá-MS no intuito de acolher, e minimizar os impactos causados pelo isolamento social, impactos que causaram grandes desafios na alfabetização.

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabemos que com a crise de saúde mundial causada pela pandemia Covid 19 houve uma grande adversidade na educação do país, de acordo com o documento da Sintese dos indicadores sociais de 2021, no capítulo sobre a educação, sinalisa que a situação foi mais desafiadora para a rede pública de ensino que concentra a educação infantil, ensino

fundamental e médio.

> Nesse sentido, a maioria dos estudantes da educação básica, em especial os mais vulneráveis, dependem da rede pública para ter acesso a algum conteúdo pedagógico durante o período de adiamento das aulas presencias. Ao mesmo tempo, a capacidade do sistema de ensino para planejar e implementar ações educativas em caráter de urgência é afetada por uma série de fatores, como: condição de trabalho dos professores; infraestrutura e recursos pedagógicos e tecnológicos de cada escola; complexidade logística da região a ser atendida etc. A rede de ensino e o local de residência refletem a influência desses fatores no sistema de ensino, conforme dados da PNAD COVID-19, relativos a novembro de 2020. (IBGE, 2021. p. 77).

Em nível nacional, os conteúdos pedagógicos foram ofertados em diferentes modalidades aos estudantes, conforme a infraestrutura e recursos das escolas, no intuito de garantir o direito constitucional à educação de qualidade e gratuita embora sabendo que nem todos possuíam igualdade de condições para o acesso a elas principalmente com as escolas fechadas. As estratégias mais utilizadas conforme a pesquisa suplementar aplicada no Censo Escolar 2020 foram as seguintes:

> [...] a disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem (tanto impressos quanto na Internet), o atendimento ou suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis e a transmissão ou disponibilização de aulas ao vivo ou gravadas, seja pela TV, rádio ou Internet. Essas três estratégias foram realizadas por 97,9%, 76,0% e 69,2% das escolas, respectivamente. Entre as opções de aula à distância incluídas na terceira estratégia, a realização de aulas ao vivo mediadas pela Internet e com possibilidade de interação direta entre professor e alunos é a mais próxima das aulas presenciais, tendo sido realizada por 42,6% das escolas, 35,5% na rede pública e 69,8% na rede privada. (IBGE, 2021. p. 79)

No municipio de Corumbá-MS para tentar atingir um maior número de alunos não foi diferente, a rede adotou a oferta de estratégias combinadas: inicianlmente só ensino remoto, com atendimentoaos pais, logo ensino remoto com a entrega de atividades impressas para os alunos sem acesso à internet e por último no segundo semestre de 2021, o presencial e remoto (dividindo as turmas em dois grupos que compareciam às aulas presencias durante a semana e na outra permaneciam no ensino remoto e assim se revesavam).

Uma das grandes preocupações durante a pandemia com a modalidade de ensino remoto, foi a alfabetização, sendo base para que os estudantes possam seguir sua trajetoria de aprendizagem, pais, professores e a comunidade escolar sentiram a necessidade da presença, do contato direto, do ambiente propício para que a alfabetização aconteça, ou seja das aulas presencias. Segundo Soares (2020, p. 11), “[...] um conceito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e escrita”. Por tanto, é na escola que se dá a reflexão sobre os usos da escrita, é na escola com seus pares que se descobre o sentido de ler, escrever e interpretar sendo mediado pelo professor. Soares (2020) nos explica como deve ser

uma alfabetização de qualidade: "[...] em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, alfaletrar". (Soares, 2020, p. 12).

Os questionamentos que nos mobilizaram foram os seguintes: como fazer isso no isolamento social? Será que as modalidades emergenciais deram conta de atingir o objetivo de alfabetizar? Estudos realizados a nível mundial, as avaliações diagnósticas mostraram que muitas habilidades não foram consolidadas, não somente na alfabetização, mas, em todo o ensino fundamental. Sem saber ler e escrever, as dificuldades só aumentam, o que interfere na possibilidade de compreender os diferentes textos que circulam os meios sociais e a vida cotidiana. Essas dificuldades foram acentuadas, presentes não apenas no período que compreende a alfabetização, mas, do primeiro ao quinto ano.

Com o retorno presencial no ano 2022, depois de um longo tempo de isolamento, nosso desafio era primeiramente acolher os alunos que haviam perdido a rotina escolar sem a interação com a escola, muitos marcados pelo abalo emocional, pelo medo, pela insegurança, pelo distanciamento. Todos sofreram e foram marcados pela pandemia. Precisávamos retomar a rotina escolar, acolher os estudantes, as famílias, os colegas professores. Ao escreverem sobre a Covid 19 e o fim da educação, Nóvoa e Alvim (2020) trazem a missão da escola, destacando duas principais:

> A escola sempre teve duas missões principais: conseguir que, através do conhecimento, os alunos aprendam a estudar e a trabalhar; conseguir que, através da relação, os alunos aprendam a viver uns com os outros. Esta segunda missão não se pode concretizar fora de um espaço escolar, público, de partilha e de convivialidade. (Nóvoa; Alvim, 2020, p. 13).

No retorno ao ensino presencial, além da acolhida sócio emocional foi preciso situar os estudantes na rotina escolar, na convivência com seus colegas, no respeito pelo outro que tem sentimentos, voltar à prática de escutar, prestar atenção, ler e interpretar. Pois parecia que tinham esquecido essas práticas assim como percebeu-se a defasagem no aprendizado de habilidades básicas.

Todas essas inquietações e desafios estavam presentes durante a pandemia e mais ainda com o retorno dos estudantes. Nesse sentido o governo Federal com o decreto nº 11.079 de 23 de maio de 2022 instituiu a Politica Nacional de Recuperação de Aprendizagem das Aprendizagens na Educação Básica (BRASIL, 2022). No seu artigo segundo, inciso quarto assim nos orienta:

> Recuperação das aprendizagens - conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens. (Brasil, 2022).

Como podemos ler, o documento sugere a adoção de medidas para que o discente

possa ter um nível de aprendizado adequado ao seu ano escolar. É sugerido que se faça atividades diagnósticas para saber em que nível de aprendizagem o estudante se encontra para poder acompanha-lo e consolidar as aprendizagens.

Em todo o Brasil as redes de ensino refletiram sobre essa necessidade, porém, vários pesquisadores trazem à reflexão se em contexto de pós pandemia é indicado uma recuperação. Nesse sentido Abe (2022) esclarece o significado da Recuperação:

> Recuperação da aprendizagem é o termo mais adequado quando estamos falando de uma situação em que a escola já ofereceu uma oportunidade real para a(o) estudante desenvolver as suas aprendizagens. Na literatura estadunidense, a "recuperação" é um processo de remediação pelo qual passa a(o) estudante que não aprendeu o que deveria ter aprendido (Abe, 2022, s/p., grifo da autora).

Assim, foi considerado que esse termo não seria aplicável para nossas ações no retorno do presencial, sabendo que não foi possivel assegurar e garantir a aprendizagem necessária em um contexto de ensino remoto emergencial, mesmo com os esforços, não conseguimos alcançar a consolidação das habilidades propóstas. Não tem como recuperar algo que não foi aprendido. Dessa maneira, o termo que muitas redes de ensino estão usando é a recomposição das aprendizagens. Silva (2022) nos esclarece sobre o significado do termo recomposição:

> A recomposição das aprendizagens é constituída de um conjunto de ações que possui como finalidade a intervenção pedagógica sendo o principal objetivo, recuperar as oportunidades de construção de conhecimento dos alunos, sendo feita uma análise das circunstâncias de cada turma para compreender quais são as lacunas a serem preenchidas através de formas alternativas de ensino, com o intuito de alcançar o rendimento necessário. (Silva, 2022, p. 126).

Nesse sentido uma das soluções seria a recuperação das aprendizagens, não como forma de recuperar, mas de proporcionar aprendizagens que não foram adquiridas, como conhecimentos prévios que auxiliarão no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para cursar o ano escolar em que estão matriculados.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante todo esse periodo isolamento social decorrente da pandemia, a aprendizagem da leitura e escrita e a interação escolar foram comprometidos. Com o retorno ao presencial, os professores puderam constatar que ficaram lacunas, os estudantes apresentaram dificuldades na internalização dos conhecimentos curriculares bem como na socialização, na interação com seus pares. Diante disso, a Semed, com objetivo de promover a recomposição da aprendizagem a partir do trabalho participativo e dialógico na Reme/Corumbá-MS propôs alguns objetivos específicos:

> Realizar avaliação de percurso com as trurmas de 1º ao 9º ano nos

> componentes curriculares de lingua portuguesa e matemática; Propor o uso de sequencias didaticas e atividades interdisciplinares como proposta de trabalho pedagógico; Aprimorar as habilidades de leitura e de escrita em lingua portuguesa e no letramento matemático na Reme/Corumbá-MS. Possibilitar a (re) organização que potencializam o envolvimento dos estudantes no convivio escolar. (Corumbá, 2022, p. 26-27).

Tendo em vista esses objetivos, foi sugerido que os professores regentes e os das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, realizassem a partir das sondagens e avaliações já realizadas com suas turmas, o preenchimento de uma planilha para poder (re) agrupar os estudantes nos seguintes níveis de aprendizagem: introdutório, em desenvolvimento e consolidado. Pois foi observado níveis diferentes de aprendizado nas turmas, assim no segundo semestre de 2022 foi colocado em prática a recomposição das aprendizagens.

Em nossa cidade, a proposta da recomposição foi apresentada em maio de 2022 aos coordenadores pedagógicos com as etapas a serem seguidas como a realização de atividade diagnóstica, a alimentação de planilha de percurso de aprendizagem para a posterior organização de pequenos grupos por níveis de aprendizagem para podermos começar a recomposição após o recesso escolar do meio do ano.

Os professores foram orientados pelos técnicos da Semed e tiveram conhecimento sobre essa nova estratégia na formação em serviço, para que todos abraçassem a recomposição sabendo que a aprendizagem não aconteceu de forma adequada, em razão da pandemia. Para que assim com o esforço coletivo, pudéssemos reorganizar, mitigar e acelerar a aprendizagem dos estudantes. Tivemos três semanas de recomposição da aprendizagem nesse formato, que aconteceram nos meses de agosto, setembro e outubro de 2022.

A ação funcionou da seguinte forma: na última semana do mês reagrupávamos os alunos nos níveis introdutório, em desenvolvimento e consolidado. Todos os professores teriam como foco de seu trabalho pedagógico as habilidades mais defasadas de Lingua Portuguesa e Matemática. Para isso a Reme/Corumbá-MS disponibilizou um drive com propostas de atividades em forma de sequência didática com um tema único a serem realizadas com todos as turmas do primeiro ao nono ano, com as habilidades a serem trabalhadas e sugestões de estratégias que os professores deveriam dinamizar em sala de aula.

Os professores regentes faziam um rodizio, ou seja, trocavam de nível a cada semana em que a recomposição acontecia. Para que os estudantes não se sentissem constrangidos de trocar de sala, foram usados nomes ficticios para os grupos de recomposição.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o retorno das aulas presenciais trouxe consigo a preocupação com a educação, com as lacunas na aprendizagem que já existiam, contudo, com o período

padêmico foram acentuadas, e a busca de mitigar o que não foi possivel ser alcançado. A recomposição das aprendizagens constitue-se em uma estratégia que busca o avanço dos alunos e a diminuição das desigualdades niveis de aprendizagem, porém nossas relfexões e estudo nos permite inferir que o tempo foi insuficiente, pois o período de três semanas foi pouco para dizer que atingimos esse objetivo.

Observamos que desde que ocorreu o retorno parcial no segundo semestre de 2021 os professores já realizavam as sondagens, e a partir dos conhecimentos dos seus estudantes, buscavam estratégias para auxiliá-los e avançar na aprendizagem. É certo dizer que isso não estava esquematizado como foi no segundo semestre de 2022 com toda a rede trabalhando com os mesmos temas e seguindo as sequências didáticas.

Contudo, vale ressaltar aqui a necessidade constante de formação continuada para a equipe docente, e a continuidade dessa proposta de recomposição, buscando trabalhar habilidades fundamentais para que possamos nos próximos anos constatar que os estudantes já tenham atingido os conhecimentos básicos e possam galgar patamares mais elevados no caminho do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo. Que lições podemos tirar das estratégias pedagógicas em contexto de crise aplicadas aqui e em outros países? **Notícias de Educação Cenpec**. São Paulo, 2 jun. 2022. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo. Acesso em: 09 jan. 2024.

BAYS, Sonia Aparecida; CLAROS, Kamile Frias; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento Sambugari. Os desafios do pós-pandemia na alfabetização: reflexões sobre o retorno às aulas presenciais na rede municipal de ensino de Corumbá-MS. *In:* VI Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF, 2023, Belém, PA. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: Udesc, 2023. v. 1. p. 1-8. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2282/2028. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Portaria no 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Decreto no 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, seção 1, de 24 maio 2022. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1510285975/decreto-11079-22. Acesso em: 09 jan. 2024.

CORUMBÁ. Decreto n. 2.263, 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus-COVID-19, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Corumbá.** Corumbá, MS, Ano 8, n. 1.872, de 16 mar. 2020, p. 1. Disponível em: https://do.corumba.ms.gov.br/. Acesso em: 09 jan. 2024.

CORUMBÁ. Parecer 13/2022/CME/CORUMBÁ/MS de 05 de setembro de 2022. Parecer a respeito de medidas orientadoras institucionalizando formalmente o processo denominado Recomposição da Aprendizagem para a educação básica no Sistema Municipal de Ensino de Corumbá-MS – Projeto Os Trilhos do Recomeço para o avanço Estudantil. **Diário Oficial de Corumbá**. Corumbá-MS, Ano 11, n. 2.489 de 05 set. 2022. Acesso em: 09 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Acesso em: 09 jan. 2024.

NÓVOA, Antonio; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, [*S.l.*], v. 25, p. e110616, 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/110616. Acesso em: 09 jan. 2024.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, Sonaí Maria da Silva. Recomposição de aprendizagens: novos desafios para a educação. **Absolute Review**, [*S.l.*], v. 12, n. 1, out., 2022, p. 124-128. Disponível em: https://inovaes.com/absoulute-review-V12-outubro-2022-artigo-20.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes; 1991.

CAPÍTULO 16

OS DESAFIOS DIGITAIS ENFRENTADOS NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA REALIDADE TECNOLÓGICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM CONTEXTO PANDÊMICO NO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS/RJ

Data de aceite: 26/01/2024

Larissa Gomes Magrani
Pós-graduanda em Informática Aplicada à Educação, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus São João de Meriti

Roni Costa Ferreira
Orientador: Prof. Doutor no Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas (PPPRO/2018), Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ/2017) e Especialista em Computação Aplicada à Educação (USP/2020). Docente do IFRJ

Trabalho publicado e apresentado no Congresso Internacional da ABED

RESUMO: O trabalho pretende refletir sobre a atuação dos docentes concursados e temporários da rede municipal de ensino de Petrópolis/RJ no que tange ao uso de ferramentas digitais durante a pandemia de COVID-19. Nesse contexto, pesquisaremos, por meio do formulário digital, os desafios digitais enfrentados pelos professores, compreendendo os instrumentos mais utilizados para proporcionar uma educação a distância eficaz ao público da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. As respostas foram avaliadas segundo o método de interpretação e análise do conteúdo de acordo com a autora Laurence Bardin, que constatou negligência e descaso com a educação e, concomitantemente, com os recursos tecnológicos. Nota-se que a implementação plena da tecnologia em ambiente educacional ainda é um desafio ao município de Petrópolis/RJ por carência e ausência de suportes necessários às esferas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. Tecnologia. Pandemia de COVID-19. Desafio digital. Docência.

THE DIGITAL CHALLENGES FACED IN THE PANDEMIC: AN ANALYSIS OF THE TECHNOLOGICAL REALITY OF PUBLIC SCHOOLS IN A PANDEMIC CONTEXT IN THE MUNICIPALITY OF PETRÓPOLIS/RJ

ABSTRACT: The work intends to reflect on the performance of permanent and

temporary teachers from the municipal teaching network of Petrópolis/RJ regarding the use of digital tools during the COVID-19 pandemic. In this context, we will research, through the digital form, the digital challenges faced by teachers, understanding the most used instruments to provide an effective distance education to the public of Early Childhood Education, Elementary School I and II and High School. The answers were evaluated according to the method of interpretation and content analysis according to the author Laurence Bardin, who found negligence and disregard for education and, concomitantly, for technological resources. It is noted that the full implementation of technology in an educational environment is still a challenge for the municipality of Petrópolis/RJ due to the lack and lack of necessary support for school spheres.
KEYWORDS: Distance education. Technology. COVID-19 pandemic. Digital challenge. Teaching.

1 I INTRODUÇÃO

Diante da pandemia de COVID-19, o Brasil e o mundo como um todo sofreram com a problemática da morte em grande número, com a crise na economia, na saúde e, também, na educação. Na educação, em específico, as escolas tiveram que se adaptar ao "novo normal" cunhado na prática educacional a distância, como: *Google Meet, WhatsApp, Classroom, Plataforma Moodle*. Tais recursos serão objeto de estudo deste artigo, a fim de entendermos quais foram os maiores desafios e benefícios em quesito tecnológico de acordo com docentes que lecionam na rede municipal de Petrópolis/RJ. A proposta do trabalho é olhar criticamente quais foram os maiores desafios enfrentados pelos professores das escolas públicas de Petrópolis/RJ no decorrer de dois anos de pandemia quando se trata do uso de ferramentas tecnológicas pelos professores e quais foram os recursos tecnológicos mais utilizados por esses docentes. Para responder às questões, utilizaremos um questionário com perguntas e indagações aos docentes e, assim, levantaremos dados empíricos por meio da análise do conteúdo coletado.

2 I UMA ANÁLISE SOBRE A PROBLEMÁTICA DIGITAL EM ÂMBITO NACIONAL E PETROPOLITANO

Sabe-se que o contexto pandêmico assumiu grande papel midiático e transformou o modo como a sociedade vive e convive, seja em aspecto individual, âmbito privado, seja na esfera pública. O cenário, ao se modificar, afetou significativamente a vida da sociedade, seus hábitos e suas verdades. A constância e a certeza do amanhã foram, surpreendentemente, postas à prova quando nos deparamos com as incertezas da vida, da morte e de um resultado para tal situação. Estávamos à mercê da verdade em razão de cada dia ser um dia. Além da questão sanitária, a educação foi - e continua a ser - palco de inúmeras dúvidas.

Aulas presenciais precisaram ser suspensas e os educandos precisaram se isolar

mascarando-se, não havendo, por fim, contato social. Contudo, a suspensão de aulas presenciais trouxe um problema ainda maior: a paralisação das aulas. Não havendo mais aulas, como ficaria a conjuntura da educação no espaço brasileiro? Com a finalidade de se resolver tal empecilho, a implantação dos meios tecnológicos foi a solução mais plausível para se amenizar as distâncias provocadas pelo Coronavírus.

Na concepção científica, as redes tecnológicas são artimanhas de união, diminuição da distância e possibilita que os sujeitos se encontrem e se façam mais presentes na vida coletiva. O sentido social atribuiu uma nova semântica à existência humana, possibilitando autoconhecimento e uma nova percepção que diz respeito ao educar e à sala de aula. A pedagogia de cunho tradicional foi substituída pela de vertente tecnológica e com métodos ativos.

Tal recurso dialoga com o construtivismo. Segundo Tony Bates (2016), "o construtivismo enfatiza a importância da consciência, do livre arbítrio e da influência social na aprendizagem" (p. 88). Assim sendo, o método construtivista enfatiza a importância da independência do educando e a interação entre o meio que se encontra inserido e sua bagagem de vida e aprendizado.

Segundo Minto (2021),

> A esse uso [tecnologia] é associada a resolução de problemas de todos os tipos, dos mais simples aos mais complexos: da distância espacial e disponibilidade de horários para estudo à questão da interatividade e toda a complexa problemática do interesse e da subjetividade dos educandos e educandas das novas gerações (p. 140).

A opção dos meios tecnológicos foi a saída dos docentes e profissionais da educação para que os educandos não ficassem mais prejudicados em relação ao tempo sem aula. Embora a incerteza fosse constante, a preocupação com a ausência de aulas foi crucial para a União, os estados, os municípios, o Distrito Federal e à população de modo geral.

De acordo com a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação Nacional decretou a alteração das aulas presenciais para a forma digital. Pode-se notar que tal substituição apresenta uma maneira de facilitar e agilizar o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, a fim de que não fiquem à mercê da ausência de educação e de ensino durante o período pandêmico incerto.

Marc Prensky (2001), diante das mudanças tecnológicas ocorridas nos séculos XX e XXI, afirma, categoricamente, que "nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado" (p. 01). Sua fala enfática traz uma semântica de enaltecimento da aprendizagem construtivista face à tradicional. Prensky ressalta que os educandos mudam, porque há mudança contextual, histórica, social e cultural.

Nesse cenário, os nativos digitais, como são chamados por Prensky (2001), são instruídos por mediadores que estão se acostumando com a tecnologia e com a Era Digital

que chegou com máxima força no último século. O autor ressalta a linguagem e a forma de comunicação dos nativos, que nascem no berço da tecnologia e estão amparados pela inovação tecnológica e à linguagem tipicamente digital.

Seus pensamentos e suas inteligências estão, intimamente, ligados ao modo como os sujeitos agem e se comportam. Por conseguinte, a mente digital e a facilidade para se solucionar problemas de cunho lógico e linguístico, embora não inatos, são trabalhados pelos mediadores educacionais, que, ao invés de ensinar o beabá tradicional, incentiva a reflexão e a inovações educacionais à resolução de problemas, às Metodologias Ativas e ao protagonismo dos alunos outrora espectadores e, hoje, participantes e ativos na sala de aula.

De acordo com Garcia (2010, p. 03), as escolas contemporâneas vêm as tecnologias, por vezes, como empecilhos e situações-fardo, não investindo em pilares de estudo ou aprimoramento. Concebem os recursos digitais como um atraso na educação.

> As escolas estão caminhando de forma muito lenta quando comparadas aos outros setores sociais. A ideia é que com a exploração desta "estrada", alunos conectados de suas residências possam fazer suas tarefas de casa ou trabalhos em grupo de forma interativa e os professores possam atuar mais como mediadores do conhecimento. Os trabalhos, tanto de alunos quanto de professores, serão transformados em documentos eletrônicos para futuras consultas e o compartilhamento com outras culturas.

Com o advento da pandemia, especialmente no município de Petrópolis/RJ, de acordo com a Secretaria de Educação da cidade, os professores e os educandos apoiaram na plataforma intitulada "Educa em Casa"[1], acessada pelo portal *on-line* da Prefeitura. Contudo, outros suportes técnicos foram utilizados pelos docentes, como recurso de apoio e de fácil manuseio por parte dos discentes e dos responsáveis.

Caso a plataforma não funcionasse nos momentos de interação, os alunos ficariam sem aula? A pergunta, embora seja retórica, traz um problema recorrente em relação ao "Educa em Casa": falha de conexão, *site* interrompido, sistema fora do ar e outros empecilhos atrapalhariam o rendimento escolar se os docentes utilizassem, apenas, tal recurso para lecionar os conteúdos programáticos.

Todavia, os docentes concursados e contratados do município petropolitano utilizaram outras ferramentas digitais que foram capazes de contemplar o conteúdo e trazer os educandos para mais perto, criando mecanismos de acompanhamento e de supervisão, principalmente àqueles em fase de alfabetização.

Nos próximos itens do trabalho, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada por intermédio de um formulário *on-line* com o objetivo de compreender como a educação petropolitana reagiu face às dificuldades trazidas pela pandemia e pelo momento crítico para a rede municipal de ensino. Analisaremos para compreendermos os maiores desafios vivenciados pelos docentes, bem como os fatores sociais, econômicos e culturais que

1 *Site* disponível em: https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/. Acesso em: 12 nov. 2022.

correspondem às maiores dificuldades do uso de recursos tecnológicos e digitais como ferramentas de suporte à educação a distância.

3 I METODOLOGIA

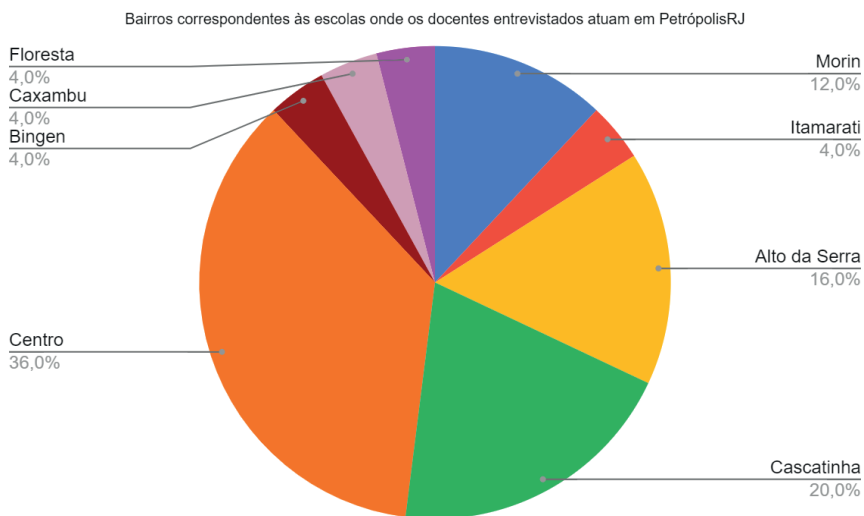
O estudo de caso foi realizado por meio do *Google Forms,* na construção de um formulário com perguntas objetivas e discursivas para compor a presente pesquisa, sendo de caráter exploratório e de abordagem qualiquantitativa. Com a finalidade de compreender quais são os maiores desafios tecnológicos por parte da classe docente, o questionário contempla a análise do discurso de Laurence Bardin.

Segundo a autora (1977, p. 101), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos [*sic*] previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Portanto, a avaliação dos resultados obtidos por meio das respostas dos professores atuantes na rede municipal de ensino de Petrópolis/RJ leva em consideração os critérios analíticos, bem como o contexto pandêmico e educacional da cidade serrana.

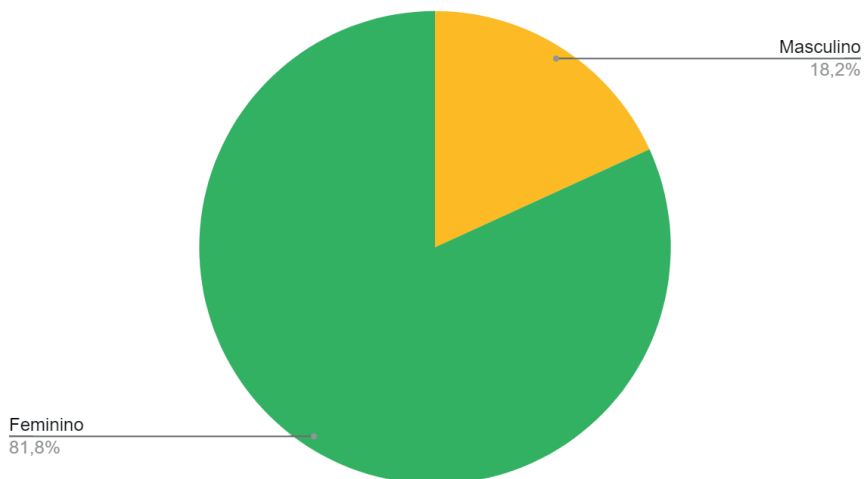
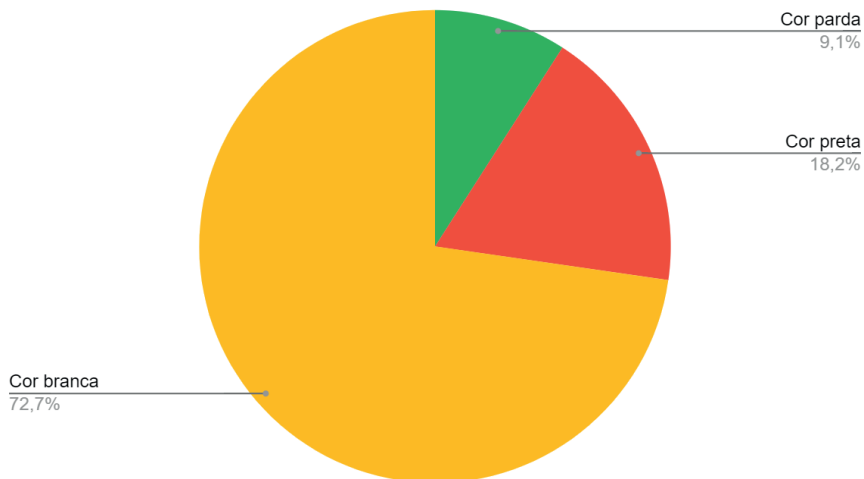
Outrossim, os professores entrevistados aceitaram os termos de compromisso e responderam à pesquisa cientes dos seus riscos e da sua importância em nível acadêmico, aceitando as regras do Comitê de Ética.

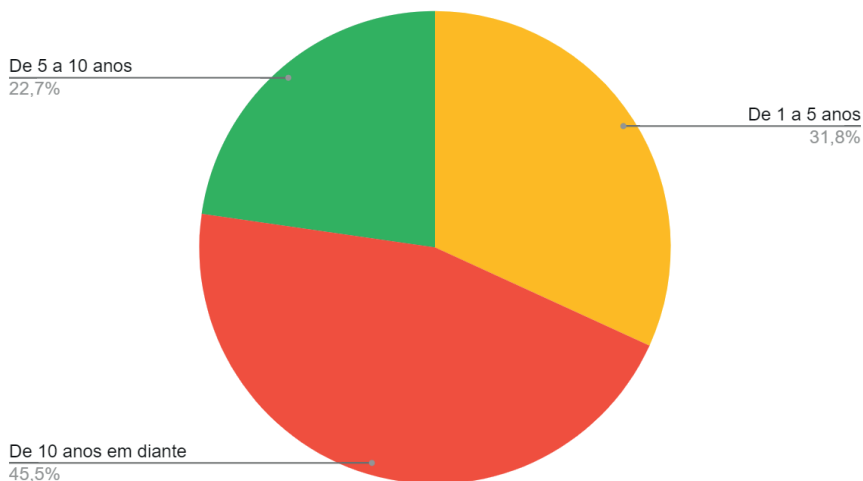
Descreveremos e interpretaremos as respostas dadas pelos docentes entrevistados, evidenciando que, ao todo, foram desenvolvidos 14 itens para questionamento de caráter obrigatório. Desse modo, os professores os responderam fundamentando-se em sua prática ordinária do magistério, sobretudo, nos anos entre 2020 e 2021, época mais intensa de contágio do *SARS-CoV-2* no Brasil.

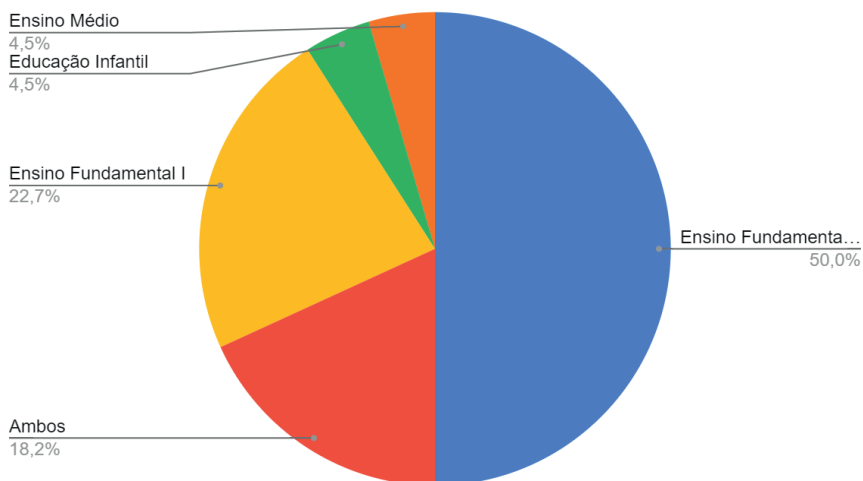
4 I HERMENÊUTICA E DECODIFICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O presente trabalho científico apresenta como amostras docentes que lecionam remotamente na rede municipal de Petrópolis/RJ com turmas da Educação Infantil, dos Ensinos Fundamentais I e II e do Ensino Médio em diversas escolas do município. Foram, ao total, dez escolas onde os professores lecionam, sendo duas localizadas no centro da cidade, duas no bairro Morin, uma no bairro Alto da Serra, uma no Cascatinha, uma no Itamarati, uma no Floresta, uma no Caxambu e, finalmente, uma no Bingen.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

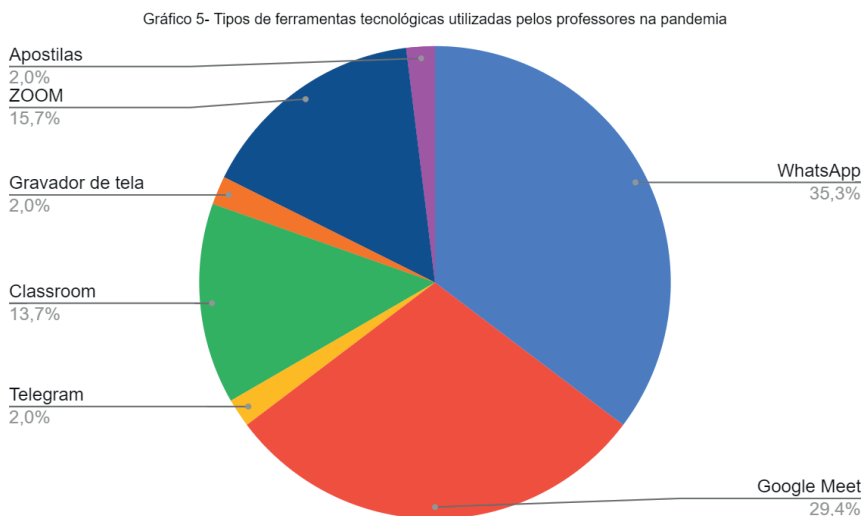
Ao todo, foram vinte e dois (22) professores entrevistados por meio da aplicação de um questionário virtual, que se encontra anexado ao final deste artigo acadêmico, tendo como finalidade identificar os principais desafios enfrentados pelo grupo de docentes durante o ensino remoto em tempos pandêmicos.

De acordo com os professores que consentiram participar da pesquisa, 4 identificam-se como masculinos e 18, femininos. Sobre a raça e/ou etnia dos professores entrevistados, 2 são da cor parda - 1 do sexo masrculino e 1 do sexo faminino, 4 identificam-se pela cor preta (1 masculino e 3 femininos) e 16 caracterizam-se pela cor branca, sendo 2 masculinos e 14 femininos), de acordo com os gráficos 1 e 2:

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Em relação ao tempo de formação, 7 atuam entre 1 a 5 anos na rede municipal de ensino da cidade de Petrópolis/RJ, sendo 2 do sexo masculino e 5 do feminino. Entre 5 a 10 anos, 5 docentes que se identificam pelo sexo feminino; de 10 ano em diante, 10 docentes, a saber: 2 masculinos e 8 femininos, conforme o gráfico a seguir:

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Quanto aos segmentos escolares cujos professores atuam, pode-se dizer que, dos 22 docentes entrevistados, 1 do sexo feminino atua como professora da Educação Infantil, 5 docentes do sexo feminino atuam como professoras do Ensino Fundamental I, 11 professores lecionam no Ensino Fundamental II: 3 do sexo masculino e 8, feminino. Perante o Ensino Médio, apenas uma professora leciona e tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, há um total de 4 professores: 1 do sexo masculino e 3, feminino. Segue a representação ilustrativa:

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Perguntado sobre os tipos de ferramentas digitais utilizadas pelos docentes em contexto pandêmico, os professores responderam, quase que unanimemente, que o *WhatsApp* foi mais utilizado (havendo 18 votos). A segunda opção foi o *Google Meet*, com 14 votos; o terceiro, *ZOOM* com 9 votos. Em seguida, o *Classroom* obteve 7 votos. Outros recursos foram citados, mas obtiveram, apenas, um único voto, a saber: gravador de tela, *Telegram* e apostilas virtuais.

Gráfico 5- Tipos de ferramentas tecnológicas utilizadas pelos professores na pandemia

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Para entendermos os maiores desafios relatados pelos professores, foi perguntado acerca do tempo de magistério em sala de aula. Com isso, podemos ter um parâmetro acerca da maneira como os docentes compreendem as ferramentas tecnológicas: 7 professores relataram que lecionam entre 1 e 5 anos no município de Petrópolis/RJ; outros 7 entrevistados lecionam entre 5 e 10 anos; já 2, entre 10 a 15 anos e 6 lecionam há 20 anos ou mais, conforme o gráfico abaixo:

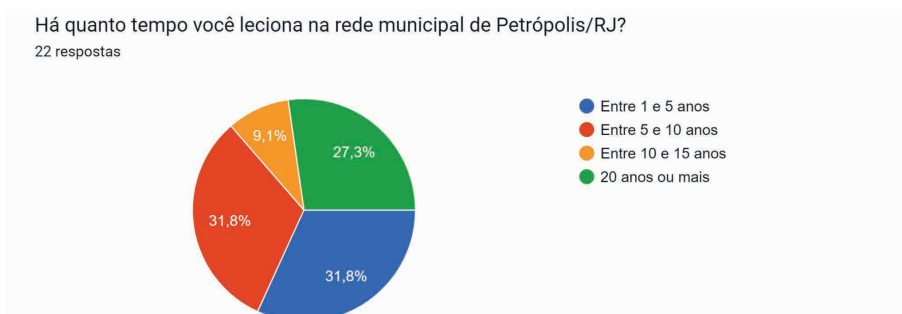



Gráfico 6 - Tempo de magistério dos professores entrevistados na Prefeitura de Petrópolis/RJ

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Em relação aos empecilhos acerca do uso das ferramentas digitais, os relatos dos professores elencaram os principais: 19 docentes relataram que os educandos não possuíam equipamentos necessários e básicos, a saber: computadores, redes, aparelhos celulares em prol das aulas remotas e, por isso, foram prejudicados durante as aulas totalmente a distância. Em consonância com tal problemática, 8 docentes relataram, mais especificamente, que os alunos foram lesados por não disporem de *tablets, notebooks* ou computadores para estudos *on-line.*

Em segundo lugar, o maior desafio enfrentado pelos professores é a carência na infraestrutura disponibilizada pela escola aos educandos para acesso à internet, com 13 votos. Em seguida, aponta-se a falta de treinamento sobre Educação a Distância (EaD) aos professores, a fim de terem conhecimento hábil para sanar as dúvidas dos alunos.

Doze docentes informaram que o município não arcou com os treinamentos necessários no período de pandemia. Já 11 professores disseram que a falta de espaço apropriado para estudo em casa (excesso de barulho, conversas...) prejudicaram tanto os educandos que se dispersaram e não compreenderam bem os conteúdos quanto os professores, pois não recebiam o retorno real da situação de aprendizagem dos seus alunos.

Em sequência, mencionaram, com 10 votos, o problema da supressão de internet (3G, 4G ou Wi-Fi) que atinge grande parte dos alunos. Por vezes, os professores não conseguiram lecionar ou havia pouquíssimo quórum de alunos para assistir às aulas remotas. Muitos alunos não conseguiam acessar as aulas devido a escassez do acesso à rede, uma conjuntura desconsiderada pelos órgãos municipais.

Outro problema pautado por, apenas, um docente foi a dispersão dos alunos por estarem em outro ambiente que não o escolar. Os educandos com múltiplas atenções não conseguiram se concentrar e apresentaram alheamento a assuntos imprescindíveis e essenciais à aprendizagem escolar.

Cerca de 16 professores acreditam que a interação aluno-professor foi afetada negativamente no período pandêmico em virtude das carências tecnológicas. Quatro dos vinte e dois docentes entrevistados acreditam que houve efeitos prejudiciais, porém em um nível leve, uma vez que a educação a distância é uma modalidade viável. Os demais 2 docentes apontaram que a interrelação não foi afetada, mas sim eficaz e satisfatória.

No que se refere ao questionamento sobre quais tecnologias os docentes gostariam de ter utilizado na pandemia, mas não houve recursos ou incentivo por parte da gestão escolar grande parte dos docentes elencou que a maior dificuldade foi a ausência de capacitação dos recursos educacionais digitais, a fim de auxiliarem a práticas educacionais.

Copiosos professores narraram o interesse pelo uso de plataformas interativas e programas de edição de vídeo. Contudo, tais recursos não foram utilizados por exiguidade de tempo e de prática. Outros docentes afirmaram que todo o recurso utilizado nas aulas foi usufruído de modo autônomo e independente, visto que não houve respaldo escolar.

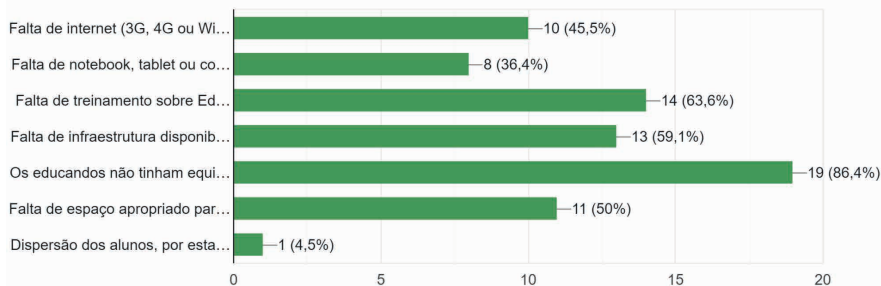



Gráfico 7 - Desafios enfrentados durante o período de ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Quanto à eficácia do uso dos mecanismos digitais, o grupo de professores entrevistados, em sua maioria - cerca de 10 pessoas -, relatou que o uso das ferramentas ocorreu de forma satisfatória e eficaz. Sete docentes relataram que não sabiam muito bem como utilizá-los à primeira vista, mas que, com o tempo de uso, aprenderam a manuseá-los e, assim, o resultado foi satisfatório. Cinco docentes, por sua vez, declararam que tiveram dificuldades no uso dos recursos, porém o uso foi regular e conseguiram obter êxito na avaliação final.

No que tange à análise dos dados obtidos por meio do questionário, observou-se que, surpreendentemente, os docentes formados de 10 anos em diante conseguiram obter êxito em relação ao uso de ferramentas tecnológicas no ensino remoto. De acordo com a pesquisa, 7 de 10 professores antigos obtiveram um resultado eficaz quanto ao uso dos equipamentos de cunho tecnológico. Já os docentes com tempo de formação de 1 a 5 anos tiveram mais dificuldades no que diz respeito aos canais digitais. Dos docentes entrevistados, somente um relatou uso com eficiência, os demais relataram não saber como usar, ou ainda, aplicação regular dos mesmos.

Estes dados trazem a perspectiva de que:

> Cabe assim aos professores e aos sistemas educativos formar os jovens para uma verdadeira vida digital, onde cada vez mais se sente o efeito pervasivo da Sociedade da Informação. Apesar desta evidência, os professores não se sentem motivados para estas mudanças. As tarefas burocráticas que lhe são impostas, as dificuldades em gerir turmas com elevado número de alunos, a falta de apoio técnico de proximidade inibem mudanças profundas ou mesmo mais tímidas nos processos de inovação pedagógica (LAGARTO, 2013, p. 12).

O autor ressalta que o professor possui dificuldades para se adaptar a um processo

de inserção de tecnologias em suas aulas. Além das reuniões, dos conselhos de classe, do preenchimento de pautas e da correção de provas, trabalhos e atividades avaliativas. A burocracia é capaz de diminuir a criatividade do docente e fazê-lo lecionar robótica e automaticamente. Para impulsioná-lo à aprendizagem, é necessário tempo e organização, capacitação e aptidões tanto dentro quanto fora da sala de aula.

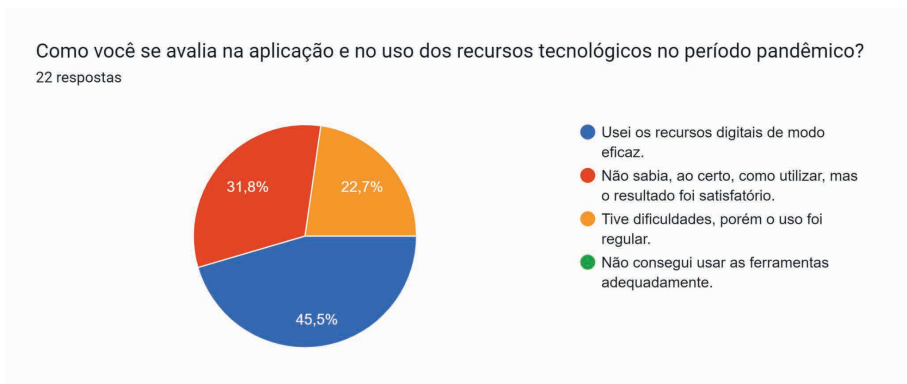



Gráfico 8 - Uso dos recursos tecnológicos no período pandêmico

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Indagados se tiveram apoio da direção e do colegiado escolar em relação ao uso dos REDs (recursos educacionais digitais), 16 educadores relataram que em certa medida foram assistidos pelos entes superiores, mas que poderiam ter sido melhor. Houve empate em relação às afirmações e às negações acerca do suporte municipal: 3 acreditam que foram plenamente apoiados e 3 negaram por completo algum auxílio. Tal resposta vai de encontro com a perspectiva de Rondini *et al*, ao mencionarem que:

> Em meio a esse contexto de educação remota, cabe a todos os envolvidos no processo educacional unir esforços para refletir sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas às diversas realidades, a fim de que os impactos e as consequências da pandemia sejam, ao menos, atenuados (RONDINI, 2020, p. 48-49).

É imprescindível que os agentes escolares atuem e implementem as abordagens pedagógicas de cunho tecnológico, a fim de favorecer uma educação conectivista e dinâmica, visando ao futuro e às suas criações e inovações.

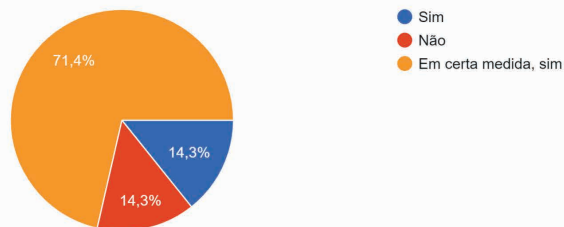



Gráfico 9 - Se houve apoio da direção e do colegiado quanto ao uso de REDs

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Como suporte e referencial de apoio, foi interpelado se houve troca de informações entre os professores sobre as ferramentas e/ou práticas pedagógicas digitais. No que tange às respostas, 19 magistrados alegaram que houve diálogo entre os docentes sobre o uso de REDs e suas experiências com as turmas e com o retorno dos educandos. Contudo, 3 deles disseram que não houve contato com os demais docentes.

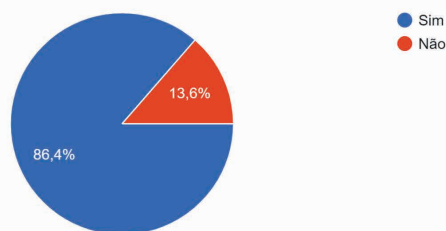



Gráfico 10 - Troca de informações entre professores sobre recursos digitais

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Prosseguindo com a mesma perspectiva, 18 docentes afirmaram que consultaram canais, comunidades de docentes, grupos em redes sociais e/ou colegas de fora da escola sobre o uso das ferramentas digitais. Entretanto, 4 responderam negativamente ao questionamento.

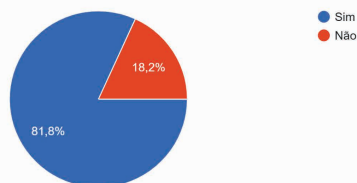



Gráfico 11 - Consulta a canais, comunidades de docentes, grupos em redes sociais ou a colegas de fora da escola sobre os REDs e como utilizá-los

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Indagados se o perfil socioeconômico das famílias tem influenciado na aprendizagem tecnológica dos alunos, houve unanimidade em relação à resposta, tendo em vista que todos consentiram. No entanto, houve divergências em relação à intensidade da influência da conjuntura: 2 professores entendem que o perfil socioeconômico das famílias influenciam pouco na aprendizagem tecnológica dos alunos. A maior parte dos docentes (18), por outro lado, avalia uma influência demasiada acerca da aprendizagem tecnológica dos educandos. De acordo com Ferreira (2020, p. 14), "é um gigantesco e dramático fosso entre uma minoria "plugada" no mundo moderno e uma grande massa "sem-internet". Assim sendo, a desigualdade digital é iminente e traz adversidades em relação ao uso da tecnologia no campo educacional.

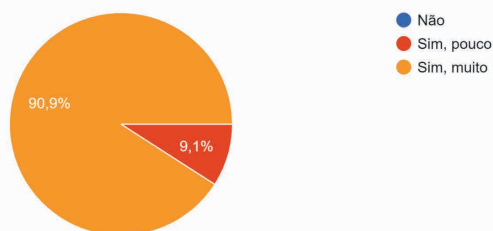



Gráfico 12 - O perfil socioeconômico influencia no processo de ensino e aprendizagem dos educandos no ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Tendo em vista a última pergunta e que possibilita que avancemos à terceira parte deste trabalho, questionou-se aos educadores o que leva a educação pública a não aderir

totalmente ao uso de ferramentas digitais para tornar as aulas mais dinâmicas.

Perante as opções assinaladas, 19 magistrados acreditam que a não aderência de recursos digitais pelos entes públicos advém da infraestrutura precária e que impossibilita que as ferramentas funcionem com êxito; 15 dos 22 interrogados creem que a situação ocorre devido à ausência de incentivo público e à inadequação na distribuição tributária ao município de Petrópolis/RJ; 13 docentes avaliam que a não implementação dos REDs vai de encontro com a desvalorização educacional e 11 professores citam o descaso com os professores, com os alunos e com a gestão escolar, sendo exemplo a baixa remuneração dos profissionais da educação da Serra da Estrela; 6 docentes entendem que há desmotivação tecnológica à medida que aceitam e incentivam uma educação tradicional e fechada a recursos digitais. Outro ponto considerado é o fato do próprio educando rejeitar o uso das ferramentas e exigir uma educação de tendência liberal (tradicional e/ou técnica). O gráfico a seguir explicita, visualmente, as opiniões dos professores:

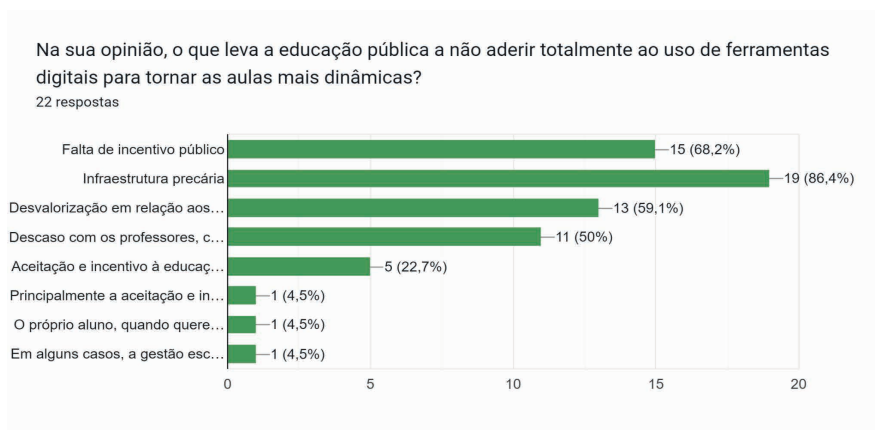



Gráfico 13 - Os maiores desafios que impedem a aderências do uso de ferramentas digitais nas escolas

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Consoante George Siemens, os novos educandos estão inseridos em uma vertente tecnológica conectivista, direcionada à “integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização” (2004, p. 05). Sua abordagem apresenta caráter pluralista em relação ao diálogo com os demais entendimentos, bem como utiliza de artifícios maquinários e robóticos. Assim, quando não há incentivo ou ânsia por mudanças por parte da gestão, da coordenação ou da Secretaria da Educação, os professores não possuem autonomia para mudar, sozinhos, o cenário atual.

O âmbito propenso à conectividade, à interação entre seres humanos sob o suporte maquinário e à aprendizagem autônoma proporciona alargamento mental, exercício da lógica e do pensamento para se resolver problemas de modo mais fácil e analítico.

> O ponto de partida do conectivismo é o indivíduo. O conhecimento pessoal é composto por uma rede que alimenta as organizações e instituições, que por sua vez alimenta de volta a rede e então continua a prover aprendizagem para o indivíduo. Este ciclo de desenvolvimento do conhecimento (da pessoa para a rede para a organização) permite que os aprendizes se mantenham atualizados em seus campos, através das conexões que formaram (*ibid.,* p. 07).

O autor menciona a tríade de passagem do conhecimento *pessoa-rede-organização*, isto é, compreende que a aprendizagem conectivista é dinâmica, ágil e requer aperfeiçoamento, ativando o cérebro a descobertas multifacetadas e aplicando-as ao ambiente prático e real. Desse modo, Siemens denomina os alunos de aprendizes, remetendo à categoria daqueles que estão atentos e em alerta a todo instante para a aprendizagem e para a pesquisa. Os aprendizes são curiosos, inquietos e recusam explicações óbvias e de senso comum, estando propensos a métodos científicos e à reflexão contínua.

5 I DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A discussão pretendida pelo trabalho enseja compreender e pôr em xeque as dificuldades e os desafios segundo a perspectiva dos profissionais que se dedicaram e que, consequentemente, encontravam-se à mercê de recursos digitais como ferramentas imediatas e pertinentes para se promover maior interação e conectividade com os educandos. A pesquisa traz o olhar dos docentes em virtude de buscar compreender e, concomitantemente, analisar suas adversidades diárias.

Para categorizar os conteúdos obtidos e facilitar, assim, as interpretações dos mesmos, seguimos o passo a passo estipulado por Bardin (1977, p. 153). A tabela a seguir expõe, de maneira sintetizada, as questões indagadas aos entrevistados e, também, os itens apresentados por eles em ordem de votação:

Categorias	Itens
Tecnologias	*WhatsApp, Google Meet, ZOOM, Classroom*, gravador de tela, *Telegram* e apostilas
Dificuldades	Alunos sem equipamentos tecnológicos, falta de infraestrutura por parte da gestão escolar, falta de capacitação necessária, ausência de espaço adequado para estudos, falta de *internet*, falta de *notebooks, tablets* ou computadores e dispersão dos alunos
Abordagens pedagógicas	Videoaulas, *Power Point*, projetos, áudios, gravador de tela, edição de vídeos
Conteúdo	Docentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio
Competências	Uso de TICs, comunicação, autonomia, responsabilidade, organização, inovação, criatividade, capacitação frequente

Tabela 1: Categorização dos resultados obtidos pelo questionário

Fonte: O autor (2022).

O papel do docente, embora não mais protagonista em relação ao triângulo professor-aluno-conhecimento como nos saberes tradicionais, apresenta uma pedagogia relacional (BECKER, 1994, p. 92) ao desempenhar a função de mediador e norteador do conhecimento teórico-prático aos educandos. Sua função não é recusar os saberes individuais e a bagagem de vida dos alunos. É, por outro lado, entender que há formas de conhecimento que precisam interagir e se conectar com o modo de vida do agente ativo denominado "aluno".

De acordo com a entrevista e com os resultados obtidos perante as declarações e as opiniões dos magistrados que atuaram em conjuntura pandêmica, é notório observar que os recursos educacionais digitais, por mais diversos que sejam, contribuíram ao máximo para o prosseguimento do conteúdo programático e auxiliou tanto os docentes quanto os educandos em seu processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Marques (2021),

> os domínios docentes referentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) devem ser conscientes para que os objetivos no ato de transmitir o conhecimento sejam captados pelos estudantes, levando-os a compreender que são partes efetivas na incorporação reflexiva da qualidade do ensino crítico oferecido, compreendendo que vem rompendo as estruturas do ensino tradicional e ampliando novos significados da concepção de ensino, especificamente durante o período pandemia da COVID (p. 69).

Assim sendo, o papel fundamental do docente contemporâneo é lançar uso dos mecanismos eletrônicos e tecnológicos de modo eficaz e transmitir tal consciência aos educandos, a fim de evitar dispersão, uso incorreto e indevido. Os dispositivos eletrônicos precisam ser limitados, controlados e, acima de tudo, conduzidos quanto ao uso para fins educacionais.

Conforme o conteúdo analisado no banco de dados do formulário, compreende-se que o corpo docente não apresentou grande apoio dos órgãos públicos responsáveis pela educação municipal de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)[2].

> Para que os professores sejam melhor preparados para lidar com tantas mudanças, com os avanços tecnológicos, com as novas mídias e com o perfil dos alunos que vem mudando constantemente é importante repensar e investir mais na formação inicial e na formação continuada (BRANCO *et al*, 2020, p. 335).

Os autores ponderam que o êxito no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação está diretamente ligada à formação corriqueira e rotineira dos professores no que se refere ao manuseio de equipamentos cibernéticos, motivando e exercendo o letramento digital dos mediadores.

A carência de incentivos e de demanda infraestrutural é uma razão plausível para o

---

2 LDBEN disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 nov. 2022 (TÍTULO IV - Da Organização da Educação Nacional, a partir do Art. 8º).

atraso na educação durante e após o momento pandêmico. Vieira e Silva (2020) apontam que “o ensino remoto se diferencia fortemente da Educação a Distância (EaD) pelo caráter emergencial que propõe a utilização das tecnologias em circunstâncias específicas onde até então praticava-se a educação presencial” (p. 1015). É imprescindível ter em mente que os recursos digitais em favor da educação são suportes necessários e inevitáveis para a realidade mundial, mesmo que haja controvérsias em relação ao seu uso em contexto, exclusivamente, escolar e dentro dos muros colegiais.

Dentre os empecilhos listados e ressaltados pelos docentes entrevistados, há a precariedade na estrutura não, necessariamente, das escolas, mas sim dos sistemas e instrumentos de cunho cibernético. A ausência de computadores, tablets, notebooks e acesso à internet dificultaram o desempenho dos professores e, agindo autônoma e independentemente, desembolsaram de ferramentas dos seus salários para lecionarem com competência e não negligenciar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Outro fator alarmante é a desigualdade digital. Couto (2020) expressa em sua pesquisa que “as desigualdades sociais também são acompanhadas de exclusão digital. O acesso à Internet continua desigual no País. No Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável” (p. 210). Esse relato explica a falta de mecanismos digitais, impossibilitando que um número considerável de alunos participasse das aulas *on-line*. A alta taxa de contraste de acesso às ferramentas dificulta a emancipação e a uma utilização adequada do ciberespaço. Consoante Pierre Lévy,

> não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso, antes de mais nada, estar em condições de participar ativamente dos processos” (LÉVY, 1999, p. 238).

As célebres reflexões de Lévy podem, de certa maneira, ser comparadas à metodologia freiriana acerca da liberdade de ação que enseja uma real educação. Paulo Freire descreve o homem como ser que “existe — *existere* — no tempo” (1967, p. 41). E continua: “está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (*ibid., idem*). Freire, ainda que não presenciou o *boom* da internet no século XX, refletiu sobre a construção do sujeito, que é, também, agente linguístico quando o assunto são redes tecnológicas. O educando está imerso nos recursos digitais e encontra-se inserido no ciberespaço que é o seu *locus* compartilhado e criador da sua autonomia e da sua liberdade.

Desse modo, para que o educando possa se desvelar e ser dono da sua realidade e responsável pela sua liberdade prática, ele precisa de alicerce, cuidado, fulcro, sustentáculo, ou seja, bases fundamentais para que assim possa caminhar por si mesmo. Égides e leis nacionais, estatais e municipais precisam, além da formalidade, transformar e ratificar situações pragmáticas. Em função disso, distribuições e retribuições precisam

ser, efetivamente, realizadas e fiscalizadas, com o propósito de alcançar sua finalidade pretendida: a educação e sua organização.

O apelo por uma educação tradicional, clássica e antiquada obstaculiza a de sentido libertador, reflexivo e, essencialmente, inovador. Koehler e Mishra (2009) aponta que, na sociedade hodierna, tende a funcionar o esquema denominado *TPACK*, isto é, *Technology, Pedagogy, and Content Knowledge* (p. 66). Segundo o autor,

> *TPACK* is an emergent form of knowledge that goes beyond all three "core" components (content, pedagogy, and technology). Technological pedagogical content knowledge is an understanding that emerges from interactions among content, pedagogy, and technology knowledge (***ibid., idem***)[3].

A inovação da Tecnologia da Informação em nível pedagógico contempla e amálgama elementos diferentes entre si, trazendo um novo sentido à educação e à sua prática quotidiana. Como um método recente, cabe aos docentes introduzir a ação da conectividade aos educandos, incentivando-os a práticas sadias e benéficas do manuseio de tecnologias e redes cibernéticas.

No Brasil, por sua vez, a realidade tende a ser outra: em consonância com os relatos dos magistrados, o incentivo a uma educação transformadora está longe de ser um fato. O que se vê é uma confirmação da educação antiga, arcaica e obsoleta que, ao contrário, atrasa o desenvolvimento da linguagem e da mentalidade voltadas à lógica e ao raciocínio mental. Lagarto (2013) reflete e analisa o cenário das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas do Brasil e as examina em relação ao conceito de inovação:

> Na realidade, as escolas, para serem inovadoras, têm de ter professores inovadores, capazes de questionarem de forma permanente as suas práticas e introduzirem sistematicamente, nos seus modelos de gestão do espaço pedagógico, os germes da mudança (p. 05).

Constata-se que, fundamentalmente no município petropolitano, a carência está na negligência e no descaso com a estrutura educacional. Não há, portanto, impulsionamento, engajamento e envolvimento para mudar o cenário e admitir o uso, mesmo que paulatino, dos meios tecnológicos. Com as mudanças sociais e, ao mesmo tempo, históricas, torna-se evidente uma modificação, também, na didática e na pedagogia brasileiras.

O *site* da Prefeitura de Petrópolis/RJ traz dados alarmantes sobre o número de casos de COVID-19 na população petropolitana[4]. O fechamento de ambientes escolares, bem como o distanciamento e o uso de equipamentos necessários, como: máscaras,

---

3 "*TPACK* é uma forma emergente de conhecimento que vai além de todos os três componentes "centrais" (conteúdo, pedagogia e tecnologia). O conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo é um compreensão que emerge das interações entre conteúdo, pedagogia e tecnologia do conhecimento" (*ibid., idem*). (Tradução própria).

4 Consoante o painel de monitoramento e avaliação exposto no site da Prefeitura de Petrópolis, no presente momento, houve, em 2020, 17. 251 casos confirmados e uma média de letalidade de 2,50%; em 2021, 33.470 casos confirmados da doença e letalidade de 3,46%. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYWE5ZmQxZTAtMjEyZS00MmI5LThhMDYtMWM2OTM0ZDcwMGZkIiwidCI6IjM0ZGVkMjVkLWYwZDktNDFlZS04MWNiLTRhMTNjNGMxODViNiJ9. Acesso em: 20 nov.2022.

álcool em gel e luvas, são exemplos de recursos plausíveis no que tange à preservação da saúde dos cidadãos. No viés educacional, o uso de mecanismos digitais em prol do ensino remoto deu-se de modo semelhante: educandos com aulas diárias, acesso a conteúdos pedagógicos, acompanhamento do educador, cumprimento do calendário escolar e do currículo anual.

Pode-se notar que a atuação do educador e seu desempenho perante o uso de ferramentas tecnológicas, embora não tenham sido perfeitos, colaborou imensamente para a performance frutífera dos alunos, tendo em vista o não desperdício dos anos letivos. A educação foi esquecida pelo tamanho da problemática da saúde em que o mundo vivenciava. Contudo, os docentes não mediram esforços para que ela não fosse apagada ou desamparada. A prática docente no dia a dia precisa ser evidenciada, pois a luta é constante. No caso da pandemia e do colapso global, as tecnologias precisaram ser impostas na esfera educacional, não com treinamento ou ajustes, mas como meio emergencial e repentino.

Lagarto (2013) é categórico ao dizer que a tecnologia na pedagogia não pode ser implantada de uma hora para outra. Ela precisa, de antemão, ser pensada e, verdadeiramente, considerada. Não adianta, portanto, "tapar buracos" com os recursos digitais e dizer que estão sendo profícuo:

> A tecnologia funciona desde que os seus utilizadores se sintam confortáveis no seu uso. Se ao mesmo tempo que se equipam as escolas se proporcionar formação em contexto aos docentes, estamos certos que a utilização das TIC será substancialmente incrementada nos espaços de sala de aula (p. 06).

Primeiro, deve-se haver o treinamento, a preparação, o conhecimento das metodologias. A partir de tal conhecimento prévio, tem-se a etapa da efetivação. Com isso, compreende-se que o equívoco em relação ao uso do ensino remoto, por vezes, diz respeito à carência da instrução e à ausência de monitoramento relatadas pelos docentes. Sem o respaldo necessário, os professores ficaram à mercê de leis e regras sem haver, dessa forma, capacitação, habilidades básicas e fundamentais antes do manuseio eletrônico.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparecimento de um novo vírus alarmou o mundo. O fato é que a população, amedrontada, lutava em favor da sua existência e da permanência. Uma nova realidade foi estabelecida: uso de máscaras, álcool em gel, distanciamento social, cuidado e apelo a vacinas para conter o número de contágios e mortes. Desde março de 2020, o Brasil viu-se aterrorizado e inconstante, temendo o perigo e as incertezas causadas pelo *SARS-CoV-2.* Conquanto fala-se do ano de 2022, com o controle pandêmico, o vírus ainda não foi erradicado. Sua circulação é iminente.

Na circunstância educacional, a luta é incessante. O atraso na educação brasileira

é real e apavora a todos. A população unida e fortalecida está envolvida em maneiras de amenizar os destroços causados pela COVID-19, especialmente, no seio escolar. Como alternativa, há os recursos digitais educacionais e suas múltiplas funcionalidades.

A escolha pelo manuseio de *web ferramentas* facilita o processo de ensino e aprendizagem, possibilita interação, uso frequente da lógica, instiga o cérebro a se exercitar e os seres humanos, a pensar. Mudanças na comunicação, na linguagem, nos modos de se expressar e de entender o mundo ao seu redor são alguns dos benefícios elencados em favor das tecnologias.

Se, porventura, são instrumentos desenvolvidos e aperfeiçoados pelos seres humanos, por que não utilizá-los? Por que não usufruí-los em esfera pedagógica? Por que não torná-los auxiliares e artimanhas facilitadoras de uma educação profícua, emancipatória e vibrante? Por que não reparar e reestruturar o modo como as tecnologias são consideradas e instrumentá-las em prol da restauração de uma educação enferma e arruinada?

As indagações retóricas levam a sociedade à cogitação e a um pensamento de que é possível, sim, recompor a educação, de que ela é digna de reconstrução e renovação. Uma resposta aos empecilhos listados pelos professores da rede municipal de ensino de Petrópolis/RJ pode ser afirmada pela inovação. É notável a inovação pedagógica, tecnológica, digital e didática. Destarte, uma educação transmutada convida, une e reúne; surpreende e motiva a novas mudanças capazes de recriar e ativar as habilidades humanas.

Em decorrência das análises interpretativas e do desenlace do questionário, conclui-se que a ação familiar, a atuação dos órgãos públicos e a interconexão mediador-educando são a chave para uma educação que origina esperança, que anseia pelo novo e que necessita de movimentos por estar diretamente alicerçada nas práticas humanas, imprevisíveis e, essencialmente, singulares.

A educação não é a salvadora unânime da pátria, porém é o suporte daqueles que são competentes para demasiadas metamorfoses e para a ação motivada pela criatividade e pela novidade: os educadores, os educandos, os gestores, enfim, a humanidade integral e irrestrita.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem (Coleção tecnologia educacional). São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, 1994. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231918. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. C. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19. **Debates em Educação**, 2020. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10712. Acesso em: 20 nov. 2022.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **EDUCAÇÃO**, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777. Acesso em: 14 nov. 2022. FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FERREIRA, S. C. APARTHEID DIGITAL EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA: ATUALIZAÇÕES DO RACISMO BRASILEIRO. **EDUCAÇÃO**, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9045. Acesso em: 21 nov. 2022.

GARCIA, P. S. **A internet como nova mídia da educação.** 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOVAMIDIA.PDF. Acesso em: 24 mai. 2022.

KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya. What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary issues in technology and teacher education**, 2009. Disponível em:

https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2018/12/What-Is-Technological-Pedagogical-Con tent-Knowledge-M.J.Koehler2009.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

LAGARTO, J. R. Inovação, TIC e sala de aula. *In*: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**, Santa Maria: Biblos, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARQUES, A.; MARQUES, J. S. . O papel da tecnologia educacional na transmissão de conhecimento na pandemia da COVID-19. ***Scientia Generalis***, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 65–76, 2021. Disponível em: http://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/149. Acesso em: 14 nov. 2022.

MINTO, Lalo. A pandemia na educação. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**. Acesso em: 01 nov. 2022. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/810/1016.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. 2001.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE. **EDUCAÇÃO**. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085. Acesso em: 20 nov. 2022.

SIEMENS, George. **Conectivismo**: Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital, 2004. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf> Acesso em: 24 mai. 2022.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE.** Disponível em: http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p1013. Acesso em: 14 nov. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO *DESAFIOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS/RJ*

Esse formulário direciona-se aos docentes da rede municipal de Petrópolis/RJ, a fim de utilizar as informações coletadas para a confecção de um artigo científico de cunho qualitativo. A pesquisa, criada pela aluna Larissa Magrani, do IFRJ, visa pesquisar e analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à utilização dos meios tecnológicos no período de pandemia de COVID-19. Você, professor, como lecionava em sua moradia? Quais equipamentos tecnológicos foram mais usados? Quais foram seus maiores desafios no cenário das novas tecnologias?

Para participar, deverá ler o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), documento que consta os detalhes da pesquisa científica sob o respaldo da Secretaria de Educação de Petrópolis/RJ. Ressalta-se que tal pesquisa está de acordo com as normas da Resolução CNS nº 510/16, além de estar a par das exigências do Comitê de Ética (número do comprovante: 105963/2022). Todas as informações obtidas por meio do formulário serão de caráter sigiloso, não comprometendo a imagem do docente entrevistado e não gerando riscos aos mesmos.

Tenho interesse em participar.

Não tenho interesse em participar.

E-mail*__________

1. Informe sua identidade de gênero

Masculino

Feminino

Prefiro não dizer

Outro:__

2. Qual é a sua cor ou raça/etnia?

Cor branca

Cor preta

Cor parda

Cor amarela

Raça/etnia indígena

Prefiro não dizer

Outro:__

3. Você leciona em quais segmentos? *

Educação Infantil

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II

Ensino Médio

4. Há quanto tempo você leciona na rede municipal de Petrópolis/RJ?*

- Entre 1 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- 20 anos ou mais

5. Durante a pandemia de COVID-19, quais ferramentas tecnológicas foram mais utilizadas por você? *

- WhatsApp
- Classroom
- Google Meet
- ZOOM
- Outro: ___________________________________

6. Em relação ao uso de ferramentas digitais, aponte os principais desafios enfrentados durante o período de ensino remoto. *

- Falta de internet (3G, 4G ou Wi-Fi)
- Falta de notebook, tablet ou computador
- Falta de treinamento sobre Educação a Distância (EaD)
- Falta de infraestrutura disponibilizada pela escola
- Os educandos não tinham equipamentos necessários às aulas remotas
- Falta de espaço apropriado para estudo em casa (excesso de barulho, conversas...)
- Outro: ___________________________________

7. Você acha que a interação entre aluno e professor fica prejudicada no ensino remoto? *

- Não
- Sim, pouco
- Sim, muito

8. Quais tecnologias você gostaria de ter utilizado na pandemia, mas não houve recursos ou incentivo por parte da gestão escolar?

____

9. Como você se avalia na aplicação e no uso dos recursos tecnológicos no período pandêmico?

- Usei os recursos digitais de modo eficaz.
- Não sabia, ao certo, como utilizar, mas o resultado foi satisfatório.
- Tive dificuldades, porém o uso foi regular.
- Não consegui usar as ferramentas adequadamente.
- Outros: ________________________________

10. Para usar os REDs (recursos educacionais digitais) adequadamente, você teve apoio da direção e do colegiado escolar?

- Sim.
- Não.
- Em certa medida, sim.

11 .Na sua opinião, o que leva a educação pública a não aderir totalmente ao uso de ferramentas digitais para tornar as aulas mais dinâmicas? *

- Falta de incentivo público
- Infraestrutura precária
- Desvalorização em relação aos assuntos educacionais
- Descaso com os professores, com os alunos e com a gestão escolar
- Aceitação e incentivo à educação tradicional
- Outro: _________________________________

12. Nesse tempo, houve troca de informações entre você e os demais professores sobre as ferramentas e/ou práticas pedagógicas digitais?

- Sim.

- Não.

13. Você chegou a consultar **canais, comunidades de docentes, grupos em redes sociais e/ou colegas de fora da escola** sobre o uso das ferramentas digitais?

- Sim.
- Não.

14. Para você, o perfil socioeconômico das famílias tem influenciado na aprendizagem dos alunos?

- Não
- Sim, pouco
- Sim, muito

SÉRGIO NUNES DE JESUS - Possui graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (1997). 1º. Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Rondônia (2008); 2º. Mestrado em *Master of Science in Legal Studies, Emphasis in International Law* pela MUST University, US, Flórida (em andamento 2024). 1º. Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (2010); 2º. Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (2023). Pós-Doutorado pela Universidade de Flores (2015). Foi professor visitante na York University (Toronto, Canadá 2019). Foi professor visitante na Universidade Federal de Alfenas, PPGE-GP Lin 2021). Da Associação Brasileira de Professores Negros (ABPN). Da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (ALED). Da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Afiliado aos grupos de pesquisas Língua(gem), Cultura e Sociedade: Práticas Discursivas na Amazônia (PDA), IFRO-CNPq; Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (GP Lin), UNIFAL-CNPq; Discurso, Sujeito e Sociedade (DSS), UNICAP-CNPq. Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação e Ensino; Estudos Culturais; Povos e Comunidades Tradicionais. Pesquisador Associado aos Projetos PAINTER e HUMANITAS da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, FAPEAM) e também do Projeto Semântica Descritiva da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL, GP Lin). Autor, coautor, organizador nas obras: *Ler e gostar de le – isso é coisa que se aprender; Gramática – compreender e comunicar; Figuras e tropos em contextos sociais; Análise do Discurso – afinidades epistêmicas franco-brasileiras (Tomo I e II) e da obra Pilares da teoria dialógica do discurso (a obra de Valentin Volóchinov).* É professor permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfEPT. Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal. Professor-pesquisador, palestrante, escritor, músico e poeta.

SIMONE MATIA DA SILVA - Possui Graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas pela Faculdades Integradas de Cacoal - UNESC (2009). 1ª. Especialização em Multilinguagem e Ensino pela Faculdades Integradas de Cacoal – UNESC (2010). 2ª. Especialização em Linguística e Análise do Discurso pelo Instituto Líbano (2023). 3ª. Especialização em Letras com Ênfase em Linguística pelo Instituto Líbano (2023). Cursa Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Ensino da Literatura e Produção de Textos em Língua Inglesa pelo Centro Universitário Celso Lisboa (2024). Cursa Graduação em Pedagogia pelo IPEMIG (2024). Afiliada ao grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Práticas Discursivas na Amazônia (PDA), IFRO-CNPq. Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura. É professora efetiva na Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RO.

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

E

Q

S

T

EDUCAÇÃO:

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024

EDUCAÇÃO:

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024